

Philipps-Universität Marburg
Fachbereich 21 Erziehungswissenschaften

Herausforderung Weiterbildung: Gestaltung unternehmerischer
Bildungsprozesse

Eine theoretische Analyse - Eine Praxisstudie – Ein Konzept

Dissertation
von
Irmgard Schilcher

Doktormutter: Prof. Dr. Elisabeth Rohr
Gutachter: Prof. Dr. Klaus Meisel

Marburg, 17.05.2006

Ich danke meiner Doktormutter Prof. Dr. Elisabeth Rohr und meinem Gutachter Prof. Dr. Klaus Meisel sowie Isabell Schautes und Katharina Düringer für ihre Unterstützung.

Dafür, dass ich von ihnen lernen durfte, danke ich Wolfgang Looss, Richard Thiemel, Burkhard Runtsch, Stefan Wetzel und Johanna Erkel sowie Uwe, Luis und Vincent, meiner Familie.

Ein besonderer Dank gilt Dieter Schaible, der in seiner Funktion als Geschäftsführer von Chiron Vaccines die Praxisstudie zu jeder Zeit unterstützte, sich als Mentor und Gesprächspartner erwies und mir dadurch ein Feld eröffnete, in dem ich drei Jahre arbeiten durfte.

**„There are no textbook answers;
leaders must write their own textbook“**

John F. Welch
(zitiert in: Gomez u.a. 1994, S. 108)

INHALTSVERZEICHNIS

1.	<u>VORWORT</u>	6
2.	<u>DAS THEMA</u>	8
2.1.	DAS ZIEL DER STUDIE	9
3.	<u>SYSTEMTHEORIE</u>	13
3.1.	DAS SYSTEM	14
3.2.	EXKURS: VORBEMERKUNGEN ZUR THEORIE SOZIALER SYSTEME	15
3.2.1.	ENTWICKLUNGSGESCHICHTE DER THEORIE SOZIALER SYSTEME.....	17
3.3.	DIE THEORIE SOZIALER SYSTEME	18
3.3.1.	WIE KANN EINE ORGANISATION IN LUHMANN'S THEORIE EIN-GEORDNET WERDEN?	20
3.3.2.	ZUSAMMENFASSUNG: DIE BEDEUTUNG DER STEUERUNG VON ORGANISATIONEN	27
3.4.	EINORDNUNG DER GRUPPEN IN EINEM UNTERNEHMEN	28
3.4.1.	WER STEUERT?.....	30
3.5.	INTERVENTION IN SOZIALE SYSTEME	31
3.6.	RELEVANZ FÜR DIE PILOTSTUDIE – KONSEQUENZEN FÜR DIE PRAXIS	35
3.7.	KRITIK AN UND UMGANG MIT DER SYSTEMTHEORIE	36
4.	<u>INDIVIDUELLES LERNEN</u>	41
4.1.	DER MENSCH IM MITTELPUNKT VON WEITERBILDUNG	42
4.2.	PROZESS DES LERNENS – VERHALTENSWISSENSCHAFTLICHE/ BEHAVIORISTISCHE/KONSTRUKTIVISTISCHE LERNTHEORIEN	43
4.2.1.	KONSTRUKTIVISTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM WISSEN IN BEZUG AUF WEITERBILDUNG IM UNTERNEHMEN.....	48
4.3.	RELEVANZ FÜR DIE PILOTSTUDIE – KONSEQUENZEN FÜR DIE PRAXIS	57
5.	<u>MOTIVATION UND KOMPETENZ</u>	58
6.	<u>NEUROBIOLOGISCHE GRUNDLAGEN DES LERNENS</u>	60
7.	<u>ORGANISATIONALES LERNEN</u>	66
7.1.	DER RAHMEN ORGANISATIONALEN LERNENS	73
7.2.	RELEVANZ FÜR DIE PILOTSTUDIE – KONSEQUENZEN FÜR DIE PRAXIS	77
8.	<u>BILDUNGSCONTROLLING</u>	78
8.1.	BILDUNG	79
8.2.	CONTROLLING ODER “KEEPING THINGS ON TRACK”	86
8.3.	BILDUNGSCONTROLLING	92
8.4.	BEGRIFFE UND DEFINITIONEN IM ZUSAMMENHANG MIT BILDUNGSCONTROLLING	93
8.4.1.	ÜBERTRAGBARKEIT DER QUALITÄTSSICHERUNG AUF DEN BILDUNGSBEREICH.....	94

8.4.2.	EVALUATION.....	99
8.5.	GRUNDLEGENDE BETRIEBLICHE RECHENVERFAHREN UND IHRE RELEVANZ FÜR DEN BILDBEREICH	100
8.5.1.	BERECHNUNGSBEISPIELE AUS DER PRAXIS.....	107
8.5.2.	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ZUM BEREICH BILDUNGSCONTROLLING	108
8.5.3.	RELEVANZ FÜR DIE PILOTSTUDIE – KONSEQUENZEN FÜR DIE PRAXIS.....	111
8.7.	EXKURS: DER EINSATZ VON BILDUNGSCONTROLLING – EINE LOHNENDE INVESTITION?	112
<u>9.</u>	<u>DIE PRAXIS</u>	<u>115</u>
<u>10.</u>	<u>PRAXISPROJEKTE</u>	<u>124</u>
10.1.	PROJEKT I: INTERNES AUDIT	124
10.2.	PROJEKT II: UNTERNEHMENSDIAGNOSE	134
10.3.	PROJEKT III: STANDORTBESTIMMUNG PERSONALENTWICKLUNG	161
10.4.	PROJEKT IV: QUALITÄTSEVALUATION	174
10.5.	PROJEKT V: PERSONALENTWICKLUNG ALS FÜHRUNGSAUFGABE	178
10.6.	PROJEKT VA: PLANEN DES WORKSHOPS/PILOTDURCHFÜHRUNG	180
1.5.3.	PROJEKT V ÜBERGREIFEND: ZUSÄTZLICHE INTERVENTIONEN	187
1.5.4	PROJEKT VC: EVALUATION PAF	197
10.6.1.	FORTGANG DER PRAXIS.....	202
<u>11.</u>	<u>FORTGANG DER PRAXIS TEIL I: BEGELEITUNG DES VERÄNDERUNGSPROZESSES</u>	<u>204</u>
11.1.	UNTERNEHMENSKULTUR IN UNSERER PRAXIS	207
11.2.	WAS BEDEUTET EIN KULTURELLER WANDEL FÜR DAS UNTERSUCHTE UNTERNEHMEN?	211
11.2.1.	WAS BEDEUTEN DIE ERKENNTNISSE ÜBER DIE MÖGLICHKEITEN DER VERÄNDERBARKEIT VON KULTUR FÜR DIE PRAXIS BEI CHIRON?	216
11.3.	WEITERE INTERVENTIONEN – EIN GEDANKENEXKURS ÜBER MÖGLICHE MAßNAHMEN	218
<u>12.</u>	<u>FORTGANG DER PRAXIS TEIL II: AUSWAHL DER RECHENVERFAHREN/DAS SAMMELN VON DATEN</u>	<u>221</u>
12.1.	TABELLARISCHER ÜBERBLICK	224
12.2.	SOFTWARELÖSUNG FÜR BILDUNGSCONTROLLING	226
12.3.	ZUSAMMENFASSUNG	228
<u>13.</u>	<u>DAS KONZEPT</u>	<u>230</u>
13.1.	SCHRITT FÜR SCHRITT ZUM BC – (BAU-)STEINE	232
<u>14.</u>	<u>ZUSAMMENFASSUNG - STETER TROPFEN HÖHLT DEN STEIN</u>	<u>249</u>
<u>15.</u>	<u>SCHLUSSBEMERKUNGEN</u>	<u>251</u>
<u>16.</u>	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>254</u>

1. Vorwort

„Wir haben den Verdacht, dass im geisteswissenschaftlichen Denken Ökonomität als etwas Barbarisches indiziert wird, als Folge von Missverständnissen und daraus resultierenden Ängsten. Feuer und Wasser, das ist die Analogie. Wir halten weiter dagegen: Ohne Ökonomie keine Bildung und ohne Bildung keine Ökonomität! Bildung bedarf der Ökonomität, und Ökonomität bedarf der Bildung. Das ist kein Konflikt, das ist etwas anderes“ (Landsberg/Weiß 1995, S. 3).

Bildungscontrolling als Begriff ist mittlerweile in aller Munde. Schwierig ist es dennoch, sich auf eine allgemein akzeptierte Definition zu einigen. Ursprünglich sollte der Nutzen von Bildung gesteigert werden. Mittlerweile bleiben jedoch viele in unbefriedigenden Kostenrechnungen stecken. Diese haben zur Folge, dass mehr Zeit mit Kostensenkung als mit Nutzenerhöhung verbracht wird.

Wesentlich für Bildungscontrolling ist die nachhaltige Gestaltung von Weiterbildung. In anderen Worten: Es sollen Möglichkeiten gefunden werden, den Transfer des Gelernten zu erreichen und diesen Transfer sichtbar zu machen. Vermitteltes Wissen soll umgesetzt und ausgewertet werden. Das Ergebnis zeigt dann, ob sich die Investition in Wissen gelohnt hat. Somit hat Bildungscontrolling zwei Prozesse gleichzeitig zu bedienen: einerseits den Lernprozess selbst, beginnend mit dem Anlass bis hin zum Ergebnis, und andererseits die Steuerungsmechanismen und Rechenverfahren, die diesen Lernprozess begleiten und Erfolge transparent aufzeigen. Bildungscontrolling strebt die Steuerung des Lernprozesses in Richtung Effizienz bzw. Nachhaltigkeit sowie das Sichtbarwerden der Erfolge an. Transparente Ergebnisse ermöglichen der Weiterbildung die Anerkennung als strategischer Erfolgsfaktor.

In der vorliegenden Studie wird ein Konzept für Bildungscontrolling entwickelt. Der Theorieteil und die Praxisstudie beziehen sich auf Weiterbildung im unternehmerischen Kontext. Dennoch liefert vor allem die Theorie auch Erkenntnisse, die sich auf Lernprozesse im Allgemeinen übertragen lassen.

Der Kern der Studie liegt im Gestalten eines effektiven und letzten Endes nachhaltigen Lernprozesses. Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass ein Bildungserfolg nur dann als Erfolgsfaktor anerkannt werden kann, wenn das Ergebnis – die Bildungsmaßnahme – nachhaltig und effizient ist. Nach der Auseinandersetzung mit dem Lernprozess und entsprechenden Steuerungsmöglichkeiten werden Möglichkeiten der Übertragbarkeit betriebswirtschaftlicher Controllingverfahren erarbeitet und existierende Bildungscontrolling-Konzepte beschrieben. Dies ermöglicht es, eine Auswahl für das zu entwickelnde Konzept zu treffen, das zunächst in dem Unternehmen Anwendung findet, in dem die Praxisstudie vonstatten geht. Im Anschluss wird ein allgemeines Konzept für Bildungscontrolling im unternehmerischen Kontext ausgearbeitet.

Die theoretische Analyse beschäftigt sich mit den Möglichkeiten der Steuerung von Lernprozessen, dem Lernen von Organisationen, dem Lernprozess von Individuen und dem Bereich der Kultur des Lernens im Unternehmen.

Es werden Antworten auf folgende Fragen gesucht:

- Lernen findet fast immer im institutionellen Kontext statt. Welchen Einfluss hat dieser Kontext, dieses System?

- Kann man Lernen von außen überhaupt steuern oder ist es nur vom Individuum abhängig?
- Welche Bedeutung hat das Unternehmen als System für den Lernprozess des Einzelnen?
- Wie muss ein Lernprozess gestaltet werden, damit der Lernende möglichst viel lernt, also der Transfer gelingt?
- Wie und an welchen Stellen kann ein solcher Lernprozess zielgerichtet begleitet und gesteuert werden?
- Welche Controllinginstrumente können diese Form der Steuerung leisten?
- Welchen Einfluss hat die im Unternehmen herrschende Kultur auf den bereits existierenden Lernprozess?
- Welche Bedeutung hat die Unternehmenskultur, wenn der Lernprozess umgestaltet bzw. Bildungscontrolling eingeführt werden soll?

Die Praxisstudie beschäftigt sich mit der Einführung von Bildungscontrolling in einem internationalen mittelständischen Unternehmen. Ihr Fokus liegt auf der Gestaltung des Lernprozesses, um im weiteren Prozess die Erkenntnisse der theoretischen Analyse praktisch umzusetzen. Schritt für Schritt werden notwendige Interventionen vollzogen und deren Nutzen evaluiert. Beispielsweise wird bereits zu Beginn der theoretischen Analyse deutlich, dass die Einführung von Bildungscontrolling ein ausführliches Kennenlernen der beteiligten Unternehmen erfordert. Daraus resultiert eine Unternehmensdiagnose.

Im ersten Teil der Arbeit wird zunächst der gesamte theoretische Block beschrieben, worauf die Erläuterung der Praxisstudie folgt. Die Darstellung eines Bildungscontrolling-Konzepts für Unternehmen beendet diesen konzeptionellen Teil.

2. Das Thema

Die Erkenntnis, dass die Menschen mit ihrem Potenzial und ihren Ressourcen an Kompetenz, Kreativität und Engagement die zentralen Erfolgsfaktoren moderner Unternehmen sind, weist auf notwendige bildungspolitische Veränderungen hin. Die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen und somit die Sicherung der Unternehmenszukunft kann nur durch die kontinuierliche Investition in die Entwicklung der Mitarbeiter/innen bewältigt werden (vgl. Mühlmeier/Kraft 2001). Parallel dazu wächst die Gewissheit, dass der alte Satz der Arbeiterbewegung „*Wissen ist Macht*“ eine neue Aktualität erhält. Auch Wolf Jürgen Röder, geschäftsführendes Vorstandsmitglied der IG Metall, betont: „Wer auf dem Zug der Wissensgesellschaft nicht mitfahren kann, wird buchstäblich ohnmächtig“ (Röder 2002, S. 69).

Bildung gewinnt damit eine neue Bedeutung. Einerseits bildet sie die Basis für die ökonomische Zukunft der Unternehmen, andererseits sichert sie für die Arbeitnehmer Erwerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit (employability). Es wird immer bedeutsamer, Unternehmen darin zu unterstützen, ihrer Verantwortung, aber auch ihren Möglichkeiten gerecht zu werden und Arbeitnehmern ausreichende Qualifizierungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Der Bedarf an Bildungskonzepten für eine Neuorientierung der Personalentwicklung und des strategischen Managements steigt. Nur so realisiert sich die Mitgestaltung betrieblicher und überbetrieblicher Veränderungen bei zunehmender Geschwindigkeit. Bildungspolitisch müssen Unternehmen die Initiative ergreifen. Die Gefahr der Beschleunigung in der heutigen Zeit besteht darin, dass durch Kurzatmigkeit und Fixierung auf den wirtschaftlichen Erfolg mittelfristig die Innovationsfähigkeit sowie Ressourcen und Zukunftschancen vergeudet werden. Aber gerade die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/innen muss als Investition in eine erfolgreiche Zukunft im Blick bleiben (Röder ebd.). Um dem Unternehmensanspruch gerecht zu werden, der Bildungsinvestition einen Nutzen gegenüberzustellen, folgt die Integration von Bildung in ein Controllingkonzept. Um Qualifikationen zu erwerben, sind Praxisrelevanz und Nachhaltigkeit von Weiterbildung maßgeblich. Bildungskonzepte müssen sicherstellen, dass erworbenes Wissen angewendet wird, um als Qualifikation erhalten zu bleiben.

Benötigt werden Strukturen und Verfahren, die einen optimalen Entwicklungsprozess sichern und sich an den individuellen Möglichkeiten des Einzelnen ausrichten. Nur wenn man den Menschen durch Lernen befähigt, sich in einer komplexen Arbeitswelt zurechtzufinden, kann er in einer Organisation die Dynamik in Bezug auf Veränderung bewältigen. Lernen erlangt in diesem Zusammenhang in zunehmendem Maße den Rang eines strategischen Erfolgsfaktors (vgl. von Landsberg/Weiß 1995, S. 6). Daraus erwächst die Notwendigkeit, durch eine Verbesserung der Lernstrukturen in Unternehmen die Qualifikation¹ der Mitarbeiter/innen zu erhöhen.

Bildung darf nicht nur unter den Gesichtspunkten kurzfristigen Gewinnstrebens betrachtet werden, sondern die Herausforderung besteht darin, längerfristige ökonomische Ziele zu formulieren, zu denen Personalentwicklung als strategischer Erfolgsfaktor wesentlich beiträgt. So werden einerseits Investitionen in Bildung erhalten, da sie die Grundlage für bessere Lebenschancen bilden (vgl. Klemp 2000, S. 131) und andererseits wird der wirtschaftliche Erfolg der Unternehmen langfristig gesichert.

¹ Der Begriff „Qualifikation“ wird häufig abgegrenzt vom Begriff „Bildung“ und deutet a) auf direkte Verwertbarkeit am Arbeitsplatz und b) auf fest umrissene Fähigkeiten und festgelegtes Fachwissen hin. Hier ist die Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten eines Mitarbeiters für sein Arbeitsumfeld gemeint.

Dieses Konzept gestaltet einen Controllingprozess, um die Erfolgswahrscheinlichkeit des Nutzens von Weiterbildung für Arbeitgeber und Arbeitnehmer zu erhöhen. Bildungscontrolling ist bestrebt, das Bildungssystem an die wirtschaftlichen Erwartungen anschlussfähig zu machen, und soll gleichzeitig dazu beitragen, Bildung als demokratisches Grundrecht für alle zu erhalten (vgl. Allespach 2002, S. 76).

2.1. Das Ziel der Studie

Ziel der vorliegenden Studie ist es, einen professionellen Prozess zu entwerfen, der optimale Bedingungen bereitstellt, um Lernen und Weiterbildung gemäß individueller und wirtschaftlicher Bedarfe zu ermöglichen. Es wird ein Bildungscontrolling-Konzept entwickelt, welches eine Übertragung auf Unternehmen ermöglicht. Es enthält einen Leitfaden, wie Bildungscontrolling eingeführt werden kann und welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen.

Dieses Konzept soll in drei Stufen dargestellt werden:

- Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens,
- Durchführung einer Pilotstudie in der unternehmerischen Praxis (einschl. empirischer Forschung und Auswertung),
- Entwicklung eines Bildungscontrolling-Konzeptes für Unternehmen.

Der theoretische Bezugsrahmen lässt sich insgesamt in drei große Säulen unterteilen. Für die Bearbeitung des zentralen Anliegens dieser Studie werden die betreffenden Felder analytisch getrennt. In der Realität sind sie vernetzt und bilden eine Einheit aus sich wechselseitig bedingenden Perspektiven. Nach der Analyse der einzelnen Bereiche werden die unterschiedlichen Erkenntnisse zusammengeführt. Diese Erkenntnisse dienen als Basis für die Möglichkeiten und Voraussetzungen eines Bildungscontrolling-Konzeptes.

Die Auseinandersetzung mit der Systemtheorie bildet die erste theoretische Säule. Da Weiterbildung fast immer in institutionellem Kontext stattfindet, spielt dieser Kontext eine wichtige Rolle und wird als Analyseeinheit in Betracht gezogen.

Zu Beginn wird die Theoriearchitektur der Beschreibung des Systems selbst erläutert, also der Bereich, in dem sich die Systemtheorie allgemein mit dem Begriff „System“ auseinandersetzt. Darauf aufbauend folgt die Darstellung der Systemtheorie als Theorie sozialer Systeme (vgl. z.B. Luhmann 1984). Es wird ein Überblick über die Architektur der Luhmannschen Systemtheorie gegeben und die Entwicklung sozialer Systeme und Systemeigenschaften, wie Komplexität, Kontingenz, Selbstreferenz und Emergenz, erläutert.

Nach dieser Aufarbeitung systemtheoretischer Grundlagen erfolgt die Ausführung der Problematik der Steuerung sozialer Systeme, die durch Selbst- oder Fremdsteuerung erfolgen kann. Die Steuerungsproblematik stellt eine zentrale Fragestellung nach Lernmöglichkeiten und der zielgerichteten Steuerung von Entwicklungsprozessen im unternehmerischen Kontext dar. Die Ergebnisse dieser Fragestellung werden den Abschluss des ersten wissenschaftlichen Bereiches bilden. Die Erkenntnisse der Systemtheorie werden anschließend auf ihre Relevanz für die Praxis hin überprüft und kritisch beleuchtet. Die Ergebnisse dieses ersten Teils bestimmen maßgeblich die Gestaltung der Pilotstudie sowie notwendige Forschungsschritte.

Die zweite theoretische Säule wird durch die Auseinandersetzung mit dem Lernen des Individuums und dem Lernen der Organisation bestimmt. Zu Beginn werden die individuellen Lerntheorien erläutert. Die Lernpsychologie hat verschiedene Gesetzmäßigkeiten erforscht, die sich in drei grundlegende Positionen aufgliedern: die behavioristische², die kognitivistische³ und die konstruktivistische⁴ Orientierung.

Diese Positionen werden erläutert, in Bezug auf ihre Relevanz für Lernen und Lehren interpretiert und in Verbindung zu den jeweils passenden Gestaltungsansätzen für Lernumgebungen gebracht. Auch neurobiologisches Grundlagenwissen über unser Gehirn soll hier seinen Platz finden, z.B.: Warum spielen Kinder und warum lernen sie schneller als ältere Menschen (vgl. Spitzer 1996)? Was die Augen für das Sehen sind, ist das Gehirn für das Lernen, und die Ergebnisse der Hirnforschung sind für die Erforschung von Lernvorgängen außerordentlich wichtig (vgl. Spitzer 2002, S. 13). Wie unser Gehirn funktioniert und wie unsere Nervenzellen es schaffen, das Denken, Fühlen, Handeln und vor allem das Lernen hervorzubringen, wird ein zentraler Aspekt bei der Betrachtung von Lernen und Lehren im Zusammenhang mit der Entwicklung der Mitarbeiter im Unternehmen sein. Neben diesen individuellen Lerntheorien und den Erkenntnissen der Gehirnforschung sollen aber auch organisationale Lerntheorien einen Beitrag liefern. Diese gehen davon aus, dass auch in organisationalen Lernprozessen Wissen aktiviert, verändert und weiterentwickelt werden kann (vgl. Rother 1996).

Die dritte Säule des Theorieteils beschäftigt sich mit der gegenwärtigen und zukünftigen Gestaltung von Bildung. Während die Entwicklungen der Zukunft ungewiss sind, zeigt sich in der Gegenwart ein deutlicher Wandel der Anforderungen an das Lernen (vgl. Zech 2002, S. 147). Somit ist es notwendig, sich mit den aktuellen Bildungstheorien auseinander zu setzen und die unterschiedlichen Perspektiven von Arbeitnehmern, Arbeitgebern und Gesellschaft zu beleuchten und in ein Bildungskonzept zu integrieren. Auch bereits bestehende Konzepte von Bildungscontrolling werden dargestellt und bezüglich ihrer Praxistauglichkeit reflektiert.

Das Ziel der Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens ist erreicht, wenn die wissenschaftliche Bearbeitung der Bereiche Systemtheorie, Lerntheorien und Bildungstheorien so gelingt, dass Voraussetzungen für ein Bildungskonzept in der Praxis generiert werden können, d.h.:

- Problematisierung und Aufarbeitung steuerungsrelevanter Grundlagen für Lernen im Kontext sozialer Systeme,
- Aufarbeitung relevanter Kriterien für zielgerichtete Steuerung im Kontext sozialer Systeme,
- Erarbeitung der Relevanz der individuellen und organisationalen Lerntheorien für das Entwickeln eines Bildungskonzeptes,
- Analyse der Erkenntnisse der Hirnforschung als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen,
- Definition der Voraussetzungen und notwendigen Bedingungen für erfolgreiches Lernen und erfolgreiche Weiterentwicklung durch Bildungsmaßnahmen.

² Der Begriff Behaviorismus geht auf J. Watson zurück. Eine weitere theoretische Grundlage bilden die Untersuchungen von E. Thorndike, die aufzeigen, dass Belohnungen wirksamer sind als Bestrafungen.

³ Der führende Vertreter der kognitiven Entwicklungstheorie war Jean Piaget, der zwei grundlegende Lernprozesse als Austausch mit der Umwelt beschreibt: *Akkommodation* und *Assimilation*.

⁴ Der Begriff Konstruktivismus wurde bereits im 18. Jahrhundert durch den neapolitanischen Philosophen Giambattista Vico geprägt. Weitere historische Wurzeln finden sich in den Arbeiten von Comenius, Montessori und Piaget.

Die Pilotstudie fand in einem mittelständischen Unternehmen statt, in dem ein vorläufiges Bildungscontrolling-Konzept entworfen und getestet wurde. Mit seinen ca. 750 Mitarbeiter/innen in Deutschland und internationalen Unternehmensbereichen in Italien und England stellt es eine relativ „typische“ Organisation in der deutschen Unternehmenslandschaft dar und war gut geeignet, das Konzept zu testen, um es danach so gestalten und verbessern zu können, dass es auf andere Unternehmen übertragbar wird.

Eine ausführliche Beschreibung der Pilotstudie und ein Überblick über die einzelnen Schritte und Praxiselemente finden sich am Beginn des Praxisteils.

Das Ziel der Pilotstudie ist erreicht, wenn

- eine Diagnose des Unternehmens in Bezug auf Qualitätsmanagement stattgefunden hat,⁵
- Kriterien für erfolgreichen Transfer in die Praxis analysiert worden sind,
- bereits bestehende Elemente von Bildungscontrolling benannt wurden,
- ein Bildungscontrolling-Konzept entworfen wurde,
- fehlende Elemente von Bildungscontrolling eingeführt und getestet wurden,
- entwickelte Tools zur Unterstützung eines strategischen Controllings auf Praxistauglichkeit getestet wurden,
- die gesamte Pilotstudie evaluiert wurde.

Um das allgemeingültige Konzept zu entwickeln, werden anschließend die Ergebnisse aus dem theoretischen Bezugsrahmen und der Pilotstudie miteinander verknüpft. Das daraus entstehende Konzept soll aus einzelnen Bausteinen bestehen und einen Leitfaden zur Etablierung im Unternehmen enthalten. Der Nutzen des Baustein-Prinzips besteht darin, dass es möglich ist, nur jene Teile des Konzeptes einzuführen, die dem entsprechenden Ziel und Anspruch sowie dem bereits bestehenden Qualitätsmanagement des jeweiligen Unternehmens oder der Bildungseinrichtung entsprechen.

Die Mitarbeiterumfrage sowie die Fragebögen zur Ergebnissicherung wurden ausgewertet und werden mittels Excel-Tabellen graphisch dargestellt.

In den einzelnen Interview-Zyklen wurden jeweils 8 bis 12 Personen anhand strukturierter Fragebögen befragt. In den halbstandardisierten Interviews wurden verschiedene Fragentypen (offene Fragen, theoriegeleitete, hypothesengerichtete Fragen sowie Konfrontationsfragen) verwendet. Die Auswertungs- bzw. Interpretationsmethode orientierte sich an dem von Glaser und Strauss 1996 entwickelten Konzept der Grounded Theory, bei dem alle Interpretationen der Daten immer wieder an das im Forschungsprozess gesammelte Datenmaterial herangetragen und dadurch präzisiert werden. Kernstück dieser Methode ist das theoretische Kodieren: Einer Textstelle werden einer oder mehrere Codes (Begriffe, Stichwörter, Konzepte) zugeordnet. Dadurch wird es möglich, Einfälle und Überlegungen zu den Codes und zur sich entwickelnden Theorie fortlaufend festzuhalten. Diese Codes werden verknüpft und zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst. So schälen sich allmählich zentrale Kategorien heraus und es entsteht eine durch praktische Erkenntnisse fundierte Theorie.

⁵ Es wird geprüft, ob oder welche Elemente eines Bildungscontrollings in dem Unternehmen bereits vorhanden sind und ob sie in das Konzept integriert werden können.

In den ersten Theorieteilern wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Lernen und Lehren sowie mit der Steuerung eines solchen Prozesses maßgeblich die Kultur eines Unternehmens berührt. Den Lernprozess in einem Unternehmen zu gestalten hat zur Folge, der Kultur von Lernen zu begegnen. Infolgedessen ist es unumgänglich, sich mit ihr auseinander zu setzen, sie kennen zu lernen und dabei zu berücksichtigen, dass sie viele unbewusste Prozesse oder auch Selbstverständlichkeiten beinhaltet, die häufig nicht explizit benannt werden können.

Diese Kultur umfasst alle Aspekte dessen, was ein Unternehmen im Laufe seines Bestehens entwickelt hat. Befragungen befassen sich meistens mit öffentlich bekundeten Werten und Einstellungen. Kultur kann sich aber auch in stillschweigenden Annahmen spiegeln, die von Umfragen häufig übersehen werden (vgl. Schein 2003, S. 70). Unternehmenskultur als „stiller Lehrplan“ wird nicht systematisch vermittelt, sondern in einem kollektiven Prozess erlernt.

Um auch diesen Aspekt in die vorliegende Studie zu integrieren, wird sich im Anschluss an die Praxisstudie ein Kapitel mit der Kultur des Unternehmens befassen: Dort findet die Verbindung des theoretischen Inputs über Kultur mit der Praxis statt, um Aussagen über die Kultur des untersuchten Unternehmens zu treffen. Dabei wird deutlich werden, was in Bezug auf Lernen in Organisationen neben vorgegebenen Regeln und Strukturen auch unbewusst weitergegeben wird und inwieweit man dies beeinflussen kann.

3. Systemtheorie

Bewusste Lern- bzw. Bildungsprozesse⁶ finden meist im institutionellen Rahmen, in Schulen, Bildungseinrichtungen oder Unternehmen, statt. Natürlich gibt es viele Lernprozesse, die ohne bewusste Einwirkung von außen ablaufen und dennoch große Bedeutung haben: Gemeint ist jede Art von Erfahrungslernen, das ohne das Einwirken von Institutionen im Laufe unseres Lebens geschieht. Doch beginnt spätestens mit der Schulzeit eine Form des Lernens, die gezielt ganz bestimmte Inhalte an Schüler oder Teilnehmer einer Bildungsmaßnahme zu vermitteln versucht. Für gewöhnlich steht am Anfang dieses Lernprozesses fest, was der Lernende lernen soll. Dies erlaubt die Frage, inwiefern es möglich ist, durch Steuerung von außen einer Person bestimmte Inhalte zu vermitteln, und wovon es abhängt, ob der Lernende diese Inhalte annimmt oder nicht.

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit dem institutionellen Rahmen, in dem sich der Lernende befindet und der, wie zu zeigen sein wird, im Prozess des Lernens eine wesentliche Rolle spielt. Um sich dieser Fragestellung zu nähern, wird ausführlich die Systemtheorie, im Besonderen die Theorie der sozialen Systeme behandelt. Es sollen daraus Erkenntnisse abgeleitet werden, die für die Praxis, die Gestaltung eines Lern- bzw. Bildungsprozesses Relevanz haben. Ebenso wird erörtert, wie diese Erkenntnisse in Handlung umgesetzt werden können, um einen optimalen Bildungsprozess zu gestalten. Am Ende dieses Kapitels werden die Grenzen und Unzulänglichkeiten der Systemtheorie betrachtet, soweit sie für diese Arbeit relevant sind.

Die Fragestellung dieser Studie ist sehr komplex. Sie betrifft die Steuerung und die Gestaltung eines Lern- bzw. Bildungsprozesses. Vor allem befasst sie sich mit Bildung von Menschen im unternehmerischen Kontext. Es gilt also, sich mit dem Lernenden, dem einzelnen Mitarbeiter und seiner Art des Lernens, auseinander zu setzen und zu betrachten, wie auf diesen Menschen das Gesamtsystem Unternehmen als sein Arbeitsumfeld, als wichtiger Teil seiner Lebenswelt und als Bildungsinstitution einwirkt.

Die Systemtheorie besitzt eine entsprechend hohe Eigenkomplexität, um sich einer solch umfassenden Fragestellung zu nähern. Sich mit Systemtheorie auseinander zu setzen schließt ein, sich gleichzeitig mit Komplexität auseinander zu setzen. Komplexität hat im Zuge gesellschaftlicher Arbeitsteilung, funktionaler Differenzierung und wachsender Abhängigkeiten zwischen den Teilen einer Gesellschaft zugenommen (vgl. Willke 2000, S. 21) und kann so mit Blick auf eine Bildungsinstitution oder ein Unternehmen in dieser Gesellschaft nicht unberücksichtigt bleiben. Auch der Entwicklungsprozess eines Lernenden innerhalb einer Institution ist vielschichtig und nicht leicht überschaubar.

Da besonders der Aspekt der Steuerung zentral bleibt, erfordert dies, ein Verständnis für die grundlegenden Schwierigkeiten der Steuerung und Intervention in komplexen Systemen zu erhalten. Die Systemtheorie verdeutlicht, warum es nicht ausreicht, Seminare zu veranstalten, um den Lernprozess sicherzustellen. Organisationale Veränderungen lassen sich nicht als Input-Output-Reaktionen beschreiben, bei denen man voraussagen kann, welches Ergebnis erzielt wird. Ganz im Gegenteil: Der Normalfall ist das unsichere Ergebnis, da die Gesamtheit des Problems (hier die Möglichkeit des zielgerichteten Lernens) und die Komplexität des Steuerungsvorhabens häufig unbeachtet bleiben.

⁶ Die Kapitel Lernen und Bildungscontrolling beschäftigen sich ausführlich mit den Begriffen Lernen und Bildung.

Ziel dieses ersten Kapitels ist es, die grundlegenden Konzeptionen und Instrumente der Systemtheorie vorzustellen und sie dann auf die Fragestellung der Studie zu übertragen. Zu Beginn wird der Begriff „System“ näher betrachtet, um anschließend die Entstehung der Systemtheorie zu beschreiben, aus der sich die Theorie der sozialen Systeme entwickelt hat. Beendet wird dieses erste theoretische Kapitel mit einer Kritik der Systemtheorie und ihrer Bedeutung für diese Arbeit.

3.1. Das System

„Wolken ziehen auf, der Himmel verdunkelt sich, die Blätter kräuseln sich nach oben, und wir wissen, dass es regnen wird. Wir wissen auch, dass der Niederschlag nach dem Unwetter viele Meilen entfernt ins Grundwasser fließt und dass der Himmel wieder aufklaren wird. All diese Ereignisse sind räumlich und zeitlich voneinander getrennt, und doch gehören sie alle zu demselben Muster. Die Ereignisse beeinflussen sich gegenseitig, auch wenn wir dieses Wechselspiel normalerweise nicht wahrnehmen. Man kann das System eines heftigen Regens nur verstehen, wenn man über die Einzelteile hinausblickt und das Ganze betrachtet“ (Senge 1990, S. 15).

Ein System ist ein wahrgenommenes Ganzes, dessen Elemente zusammenhängen, indem sie Einfluss aufeinander nehmen, in Beziehung zueinander stehen oder auf ein gemeinsames Ziel hin wirken (vgl. Senge 1990). Helmut Willke bezeichnet diese Beziehung als quantitativ intensiver und qualitativ produktiver als die Beziehung zu anderen Elementen (vgl. Willke 1983, S. 282). Damit definiert sich für ihn auch die Systemgrenze, die System und Umwelt voneinander trennt. Der moderne Systembegriff definiert Systeme immer mit Hilfe einer spezifischen Differenz, nämlich der von System und Umwelt. Daraus ergeben sich folgende Leitdifferenzen (vgl. von Saldern 1998, S. 69):

- das Verhältnis von Teilen und Ganzem (Differenz und Integration),
- das Verhältnis zwischen System und Umwelt (Komplexitätsaufbau und -reduktion; Innen- und Außenorientierung),
- die Entwicklung von Identität bzw. Differenz (Kontinuität und Veränderung).

Auf die Konsequenzen für den Lernprozess, die sich aus diesen Leitdifferenzen ergeben, wird im Folgenden noch näher eingegangen.

Zu allen Zeiten haben sich unterschiedlichste Fachrichtungen Gedanken über den Systembegriff gemacht, und so ist systemisches Denken in verschiedenen Wissenschaften bereits eine Selbstverständlichkeit. Als Vorläufer der Systemtheorie lässt sich die Kybernetik Norbert Wieners (1948) beschreiben. Kybernetik ist die Erforschung von Systemen, die offen sind für Energie, aber geschlossen für Information, Regelung und Steuerung. Es ist die Erforschung von Systemen, die informationsdicht sind (vgl. Aschby 1974, S. 19). Die Allgemeine Systemtheorie entwickelte sich, indem die Kybernetik auf mechanische, elektrische, natürliche und künstliche Systeme angewendet wurde. Der Begründer der Allgemeinen Systemtheorie war der Biologe Ludwig von Bertalanffy, dem es ein Anliegen war, gemeinsame Gesetzmäßigkeiten der unterschiedlichen Wissenschaftsgebiete herauszuarbeiten. Er versuchte den Systembegriff zur Grundlage einer Disziplin zu machen, die sich mit allgemeinen Eigenschaften und Prinzipien von Ganzheiten oder Systemen beschäftigt,

unabhängig von deren spezieller Natur oder der Natur ihrer Komponenten (vgl. Bertalanffy 1970, S. 75).

Der Hintergrund der modernen Systemtheorie setzt sich aus verschiedenen Wissenschaften zusammen. So sind aus der Biologie u.a. Heinz von Foerster („Theorie selbstorganisierter Systeme“, 1981) und die Arbeiten von Humberto Maturana und Francisco Varela („Theorie autopoietischer Systeme“, 1984) zu nennen. Aber auch in den anderen Naturwissenschaften wie der Physik und der Chemie (Manfred Eigen: „Theorie der molekularen Evolution“, 1971, engl.) oder der Mathematik (Edward Lorenz: „Chaostheorie“, 1963, engl.) entwickelten sich systemtheoretische Modelle. Die moderne Systemtheorie ist demnach keine einheitliche Theorie, da es in den unterschiedlichsten Wissenschaften systemtheoretische Ansätze gibt, aus denen sich ganz unterschiedliche Handlungskonsequenzen ergeben. Dennoch ermöglicht diese gemeinsame Denkrichtung eine Verständigung zwischen den Disziplinen, denn allen geht es um die Betrachtung der Wechselwirkungen in Prozessen.

3.2. Exkurs: Vorbemerkungen zur Theorie sozialer Systeme

Für das Verständnis der Theorie der sozialen Systeme stellt es sich als elementar heraus, relevante Begriffe wie Autopoiese, Kontingenz und Selbstreferenz einzuführen, die sich wechselseitig aufeinander beziehen.

Der Begriff Autopoiese stammt aus dem Griechischen und setzt sich zusammen aus den Worten *autos* = selbst und *poiein* = machen. Autopoiese bezeichnet das Phänomen, dass Lebewesen dadurch charakterisiert sind, dass sie sich immer wieder selbst erzeugen (vgl. Maturana/Varela 1984, S. 50). Ein Lebewesen ist somit eine autopoietische Organisation. Ein System ist autonom, wenn es dazu fähig ist, seine eigene Gesetzlichkeit zu spezifizieren. Autopoiese ist demnach der Mechanismus, der Lebewesen zu autonomen Wesen macht. Lebewesen entscheiden sich zwar bezüglich ihrer Struktur, sind aber in Bezug auf ihre Organisation gleich (ebd., S. 55).

Mit diesen Erkenntnissen Anfang der 1980er Jahre verschob sich der Fokus der Theorie der Systeme immer mehr auf die autonome Selbstorganisationslogik lebender Systeme, auf ihre operative Geschlossenheit und damit auch auf die Grenzen externer Einflussnahme (vgl. Schlippe/Schweitzer 1997, S. 51). Aus diesem Grund wird das Konzept der Autopoiese auch Einfluss nehmen auf die Frage der Steuerung sozialer Systeme.

Luhmann hat das Konzept der Autopoiese auf psychische und soziale System übertragen und dabei den Begriff „operative Geschlossenheit“ geprägt. Systeme haben sich im Laufe der Evolution durch die System-Umwelt-Differenz⁷ immer weiter entwickelt bzw. ausdifferenziert. Die Tatsache, dass sich System und Umwelt unterschiedlich verändern, erzeugt Spannung und den Anreiz, sich zu entwickeln.⁸ Ein System operiert zwar in Abgrenzung zu seiner Umwelt, entnimmt aber aus ihr Informationen. Auf diese Weise findet die Evolution des Systems im Rahmen seiner Möglichkeiten statt.

Die Ausdifferenzierung (Entwicklung) kann nur an die eigenen, bereits erfolgten Operationen, Selektionen, Strukturen und Differenzierungen anschließen und ist so als „operativ geschlossen“ zu bezeichnen. Systeme brauchen ihre Umwelt, um existieren

⁷ Der Begriff „System-Umwelt-Differenz“ wird in der „Theorie sozialer Systeme“ von Luhmann aufgegriffen und erläutert.

⁸ „Nur die *Differenz* von System und Umwelt ermöglicht Evolution. Anders gesagt, kein System kann aus sich heraus evoluierten. Wenn nicht die Umwelt stets anders variierte als das System, würde die Evolution in einem ‚optimal fit‘ ein rasches Ende nehmen“ (Luhmann 1997, S. 433).

zu können, beispielsweise durch die lebensnotwendige Aufnahme von Sauerstoff. Systeme überleben durch ihre nach außen durchlässigen Grenzen und orientieren sich an der Umwelt.⁹ Durch die bereits stattgefundenen Operationen eines Systems sind Formen entstanden, die irreversibel sind, das heißt, das System kann nicht wieder in den ursprünglichen, weniger weit entwickelten Zustand zurückfallen. Das Konzept der Autopoiese beeinflusst nicht nur die Systemtheorie, sondern beinhaltet auch Aussagen zum Beispiel über das Wahrnehmen, die in Kognitionstheorien einfließen.

Leben wird als eine Form von Erkenntnis angesehen, Systeme existieren niemals „wirklich“, sondern die Welt wird durch unsere Wahrnehmung „erschaffen“ (ein Satz, der missverständlich sein könnte; man könnte auch sagen: Die Welt ist ohne unsere Wahrnehmung so, wie sie ist, nicht denkbar). So hebt diese Theorie die Unterscheidung in *Theorie über die Dinge* und *Theorie über das Erkennen* auf. Damit trifft sie sich mit einem aus der philosophischen Erkenntnistheorie kommenden Modell, das ganz ähnliche Überlegungen hervorbrachte: mit dem radikalen Konstruktivismus (z.B. von Glaserfeld 1981; von Foerster 1985) (vgl. Schlippe/Schweitzer 1996, S. 52). Die Wirklichkeit wird nicht als objektiv gegeben vorausgesetzt, sondern ist untrennbar mit dem Akt der Beobachtung und somit auch mit dem Beobachter selbst verbunden. Die Bedeutung eines Gegenstandes und sein Bezugsrahmen ändern sich mit der beobachtenden Person. Jedes System hat seine eigenen Grenzen und seinen eigenen Horizont, der ihm ein bestimmtes Verstehen ermöglicht und seine Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung lenkt. Ebenso ändert sich unser Verstehen, wenn wir den Blickwinkel verändern, unter dem wir etwas betrachten (vgl. Morgan 1993, S. 26f.). Diese Erkenntnisse sind im Zusammenhang mit Entscheidungen und Lernen sowohl beim Individuum als auch in Organisationen wieder relevant. Denn auch Organisationen generieren Informationen aufgrund der von ihnen erbrachten Beobachtungsleistung und treffen daraufhin Entscheidungen. Diese Information wird nicht von außen in das Organisationssystem hineingetragen (vgl. Wimmer 1992, S. 72f.; Schlippe/Schweitzer 1996, S. 53). Das System Organisation schafft sich im Laufe seiner Geschichte seinen Blickwinkel und damit seine Welt. Auch diese Gedanken werden in der Theorie sozialer Systeme bedeutsam.

Der Konstruktivismus ist eine Kognitionstheorie, welche die Grundannahme vertritt, dass es nicht möglich ist, die externe Realität in Erkenntnissen über die Welt abzubilden und „real“ wahrzunehmen.

Auch der Begriff Kontingenz ist in der Systemtheorie zentral. Kontingenz bezeichnet die einem System in einer bestimmten Situation zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten. Für ein System selbst bedeutet Kontingenz die Freiheit, eine Handlungsstrategie auszuwählen. Für den Beobachter eines Systems enthält Kontingenz das Problem mangelnder Erwartungssicherheit (vgl. Willke 2000, S. 29). Kontingenz wird in Bezug auf Entscheidungen relevant, da sie die Handlungsalternativen bezeichnet. In diesem Zusammenhang ist die Komplexität von hoher Bedeutung, da auch sie in eine Entscheidung einfließt. Komplexität bezeichnet das Entscheidungsfeld, in dem ein System auf die Anforderungen aus seiner Umwelt reagieren muss (ebd., S. 28).

⁹ „Dass die Umwelt immer mitwirkt und ohne sie nichts, absolut gar nichts geschehen kann, ist selbstverständlich“ (Luhmann 1997, S. 96).

3.2.1. Entwicklungsgeschichte der Theorie sozialer Systeme

„Alles verändert sich, es sei denn, irgendwer oder -was sorgt dafür, dass es so bleibt, wie es ist“ (Simon 1990, S. 29).

Da der Systembegriff parallel in unterschiedlichen Disziplinen Anwendung gefunden hat, ist es wichtig, eine weitere Unterscheidung vorzunehmen. Es gibt unterschiedliche Systemarten, die als technische, organische und soziale Systeme oder, wie Luhmann sie nennt, als mechanische, natürliche und soziale Systeme beschrieben werden können.

Der technische Systembegriff geht zurück auf die Informationstheorie von Warren Weaver (vgl. Weaver/Shannon 1949) und ist im Zusammenhang mit Kybernetik, Automatentheorie, Regelungstechnik usw. als Grundlage von Steuerungstechniken weiterentwickelt worden (vgl. Vollmer/König 1997, S. 25). Nach dem kybernetischen Ansatz von Wiener (1948) folgen technische Systeme einem Regelkreismodell mit Rückkopplung zwischen Wirkung und Ursache, wie z.B. bei einem Heizungssystem mit Thermostat als Steuerungselement. Lebende Systeme bezeichnet von Foerster hingegen als nichttriviale Systeme, die sich in einem ständigen Wandel befinden und eine Eigendynamik aufweisen, die sich der genauen Analyse und Beeinflussung von außen entzieht (vgl. Schlippe/Schweitzer 1997, S. 55). Er prägte in diesem Zusammenhang den Begriff „triviale Maschinen“. Diese sind für den Beobachter potenziell vollständig durchschau- und steuerbar, zumindest wenn er kompetent ist und alle relevanten Informationen zur Verfügung hat.

„Triviale Maschinen werden nicht nur durch ihre Synthese bestimmt, ebenso gut sind sie durch Analyse bestimmbar. Da ihre Operationsregeln unverändert bleiben, d.h. von ihrer Vergangenheit unabhängig sind, sind sie außerdem voraussagbar!“ (von Foerster 1993, S. 138).

Im Unterschied dazu ist ein System keine triviale Maschine, sondern ein komplexes Gebilde. Die Komplexität von Systemen lässt sich nicht als eine reine Input-Output-Reaktion beschreiben.

Bei technischen Systemen muss mit „plötzlichen Änderungen auf einem Gebiet gerechnet werden, auf dem wir bewusst gar nicht eingegriffen haben; Einwirkungen sind nicht dort zu Ende, wo sie zunächst hinielten, sondern stehen offenbar über ein dichtes Netz von unsichtbaren Fäden auf geheimnisvolle Weise miteinander in Verbindung und können dabei über Rückkoppelung – und manchmal sofort, manchmal mit zeitlicher Verzögerung – ins Gegenteil dessen umschlagen, was beabsichtigt war“ (Vester 1988, S. 44f.).

Bereits seit den 1950er Jahren wird der Begriff „technisches System“ auf Organisationsprobleme übertragen. Mit Hilfe des Systemansatzes wurde z.B. versucht, die Arbeitsorganisation im Bereich der Bergwerke zu verbessern (soziotechnischer Ansatz; Tavistock-Institut). Im deutschsprachigen Raum wurde die Theorie der technischen Systeme erst in den 1970er Jahren in die Unternehmenstheorie aufgenommen (Bleicher, Grochla, Ulrich) (vgl. Vollmer/König 1997, S. 26).

Der biologische Systembegriff geht vor allem auf Bertalanffy, den Begründer der Allgemeinen Systemtheorie, zurück. So lassen sich biologische Systeme mit ähnlichen Merkmalen beschreiben wie technische. Beispielsweise sind die Elemente des Systems Organismus die einzelnen Organe. Es besteht ein Rückkopplungsprozess zwischen

den Elementen, der sie von ihrer Umwelt mehr oder weniger stark abgrenzt. Eines der darüber hinaus wichtigsten Merkmale biologischer Elemente ist die Evolution. Ein biologisches System entsteht aus biologischen Ursachen, es kann sich verändern und weiterentwickeln, es wächst und passt sich seinen Umweltbedingungen an. Durch sein Werden und Vergehen besitzt es bereits einen Aspekt der Selbstorganisation, denn es zerfällt zu einem bestimmten Zeitpunkt – seinem Tod (ebd., S. 28). Hier liegt der größte Unterschied zu technischen Systemen. Biologische Systeme haben sich durch Evolution so ausdifferenziert, dass Aufgaben beschädigter oder verletzter Teile von anderen teilweise übernommen werden können. Diese Fähigkeit besitzen technische Systeme in der Regel nicht. Vester übertrug den biologischen Systembegriff auf ökologische Systeme und untersuchte auf dem Hintergrund des Systembegriffs ökologische Abläufe. Er erkannte, dass auch ökologische Abläufe von einem Rückkopplungsprozess bestimmt werden und zugleich Entwicklungsprozesse darstellen, die auch zu einem Zusammenbruch des ökologischen Systems führen können (vgl. Vester 1988).

Die Theorie sozialer Systeme befasst sich mit Personen und sozialen Prozessen, um diese aus systemtheoretischer Sicht zu erklären. Gregory Bateson hat sich mit sozialen Systemen auseinander gesetzt und den Systembegriff für soziale Systeme verändert und erweitert. Bereits in den 1950er Jahren erschien eine erste systemtheoretische Darstellung von Kommunikation. In Batesons Modell stellen Personen die Elemente eines Systems dar. Sie werden als soziale Systeme von Regeln bestimmt und machen sich ein bestimmtes Bild von der Wirklichkeit. Regelkreise entstehen auf dieser Basis wechselseitiger Deutungen und auf der Basis sozialer Regeln (vgl. Vollmer/König, S. 37).

Die Phase der Systemtheorie zwischen 1950 und 1980 umfasst die so genannte „Kybernetik 1. Ordnung“, etwa ab 1980 wird von der „Kybernetik der Kybernetik“ oder der „Kybernetik 2. Ordnung“ gesprochen. Es fand eine Entwicklung statt, die durch den Wechsel von der *Theorie über beobachtete Systeme* hin zu der *Theorie über Beobachter, die ein System beobachten*, geprägt ist (vgl. Schlippe/Schweitzer 1996, S. 53).

Es wurde aufgezeigt, dass die Systemtheorie in unterschiedliche Disziplinen gleichzeitig Einzug gehalten hat. Auch das Lernen wurde von vielen verschiedenen Disziplinen wie z.B. der Neurobiologie, der Erziehungswissenschaft oder der Betriebswissenschaft analysiert. Da einzelne Disziplinen sich parallel dazu teilweise auch mit der Systemtheorie auseinander setzen, bietet sich die Systemtheorie als Metadisziplin an. Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist besonders die Theorie der sozialen Systeme relevant, da Lernen immer im sozialen, zwischenmenschlichen Kontext stattfindet.

3.3. Die Theorie sozialer Systeme

Niklas Luhmanns „Theorie sozialer Systeme“ ermöglicht es, differenziert herauszuarbeiten, inwieweit soziale Systeme steuerbar sind. Anhand dieser Theorie soll verdeutlicht werden, welche Bedeutung einer Bildungseinrichtung als System zukommt und inwieweit es möglich ist, dass eine einzelne Person innerhalb dieses Systems zielgerichtet bestimmte Inhalte erlernt. Dafür ist es notwendig, das Theoriekonstrukt ausführlich zu erläutern, um dann auf den speziellen Aspekt der Steuerung einzugehen. Luhmann hatte den Anspruch, eine universelle Theorie zum Verständnis sozialer Systeme mitsamt dem Kontext, in dem sie sich befinden, zu entwickeln. Wie bereits

erwähnt, unterscheidet er biologische, psychische, soziale und mechanische Systeme. Der Mensch hat Anteil an verschiedenen Systemtypen – sein Körper ist ein biologisches und sein Bewusstsein ist ein psychisches System (Person). Luhmann bezeichnet den Menschen als „Konglomerat autopoietischer, eigendynamischer, nichttrivialer Systeme“ (2002, S. 82), deshalb ist er für ihn keine Analyseeinheit. Ein System ist eine „organisierte Komplexität“, und die Aktivität eines Systems ist eine Operation, also eine Aktivität, mit der das System sich selbst produziert bzw. reproduziert (Autopoiese). Systeme sind somit selbstreferentiell, d.h., ihre Elemente werden durch sie selbst erzeugt. Alle Systemtypen operieren auf unterschiedliche Weise, z.B.: Biologische Systeme leben und soziale Systeme kommunizieren. Hier grenzt sich Luhmann von den klassischen Ansätzen der Systemtheorie ab, denn für ihn ist die kleinste Einheit eines Systems die Kommunikation. Andere Ansätze bezeichnen Personen als kleinste Elemente eines Systems (vgl. Vollmer/König 1997, S. 30). Alle diese Systeme operieren autopoietisch in Abgrenzung zur Umwelt. Auch durch die System-Umwelt-Differenz grenzt Luhmann sich von älteren Auffassungen ab, denn er sieht ein System nicht als etwas aus verschiedenen Teilen Bestehendes, Statisches an, sondern als etwas, das nur in Übereinstimmung mit oder in Abgrenzung von seiner Umwelt existiert. Der Blick muss daher auch auf die Systemgrenzen und nicht nur auf das Systeminnere gerichtet sein.

Indem sie autopoietisch operieren, erzeugen Systeme „eine Differenz von System und Umwelt. Sie erzeugen eine Form, die zwei Seiten hat, nämlich eine Innenseite – das ist das System – und eine Außenseite, die Umwelt“ (Luhmann 1995, S. 27). Ein weiterer wichtiger Aspekt des Luhmannschen Ansatzes ist das „Beobachten“. Beobachten heißt: eine Unterscheidung machen. Nicht von einer Einheit auszugehen, sondern von einer Differenz, ist einer seiner Grundgedanken. Alle Systeme operieren und beobachten. Sie operieren und bewirken dadurch eine System-Umwelt-Differenz, diese Differenz ist dann das Grundschema zur Beobachtung und Unterscheidung. Sie unterscheiden, indem die Systemgrenze in das System „hineinkopiert“¹⁰ wird und als Beobachtungsrahmen zur Verfügung steht. Systeme beobachten sich u.a. auch selbst, und die daraus resultierenden Erkenntnisse sind dann die maßgebliche Differenz für eine Selbstbeschreibung, denn jede Beobachtung des Systems findet im System selbst statt.

Nach Luhmann bestehen soziale Systeme zwar aus Menschen, entscheidend ist aber die Tatsache, dass kommuniziert wird. Die Operationsweise sozialer Systeme ist die *Kommunikation*.¹¹ Soziale Systeme sind im Verständnis von Luhmann Kommunikationssysteme. Er unterscheidet drei Ebenen sozialer Systeme: *Gesellschaft* (Funktionssysteme), *Organisationen* und *Interaktionssysteme*.

Gesellschaft ist das umfassendste soziale System, das alle Kommunikationen einschließt. Der Begriff umfasst alle Abstufungen, von einzelnen Gesellschaften bis hin zur Weltgesellschaft. Die Gesellschaft differenziert sich in Funktionssysteme (z.B. Wirtschaft, Politik, Recht usw.), die alle Gesellschaftsmitglieder einschließen (vgl. Luhmann 200b, S. 390f.). Auch *Organisationen* sind nach Luhmann soziale Systeme, die aufgrund von Entscheidungen entstanden sind. Sie zwingen jede Kommunikation in eine Form von Entscheidung, ob sie „dazu gehörig“ oder „nicht dazu gehörig“ sind. In die Organisationen sind nur die jeweiligen Mitglieder eingeschlossen (z.B. Parteien, Unternehmen). *Interaktionssysteme* bilden sich, wenn Personen kommunizieren, und sie schließen immer nur diejenigen ein, die miteinander in Kommunikation sind.

¹⁰ Dies bezeichnet den Prozess des „re-entry“ nach Spencer Brown. Grundsätzlich unterscheidet er entlang dieser Differenz zwischen Selbstreferenz und Fremdreferenz.

¹¹ Im Unterschied dazu operieren psychische Systeme in Form von Bewusstsein (Gedanken).

Für die Fragestellung dieser Studie haben jedoch nicht Funktionssysteme, sondern Organisationen und Interaktionssysteme Priorität. Dennoch sollen an dieser Stelle drei Begriffe erläutert werden, die im Kontext der Theorie von Luhmann bedeutsam sind: *Codes*, *Programme* und *Medien*.

Codes sind Begriffspaare wie wahr/unwahr, gut/böse, freundlich/unfreundlich. Sie werden den Funktionssystemen zugewiesen und ermöglichen deren autopoietische Reproduktion. Durch die Anwendung bzw. Nutzung eines bestimmten Codes wird deutlich, in welchem Funktionssystem sich die Kommunikation befindet. So ist beispielsweise Recht/Unrecht ein Code für das Funktionssystem Recht. Beide Seiten eines Codes sind gleichwertig, sie sind keine Abbilder der Wirklichkeit, sondern einfache Duplikationsregeln (vgl. Luhmann 1997a, S. 750). Wird allerdings eine Seite gewählt, so befindet sich die Kommunikation im Anwendungsbereich des entsprechenden Funktionssystems.

Programme sind Regeln. Diese Regeln werden von Luhmann als Entscheidungsregeln beschrieben, die festlegen, unter welchen Bedingungen der Wert/Gegenwert den Bereichen richtig oder falsch zugeordnet ist. Programme steuern die Anwendung des Codes.

Medien sollen die Wahrscheinlichkeit der Anwendung des Codes innerhalb eines Funktionssystems wahrscheinlicher bzw. erwartbarer machen. Diese Medien werden Erfolgsmedien¹² genannt. Sie sollen eine verbindliche Kommunikation herstellen. In Bezug auf die Steuerung von Systemen bedeutet das, dass Funktionsmedien ihre Kommunikation über ihre Codes, ihre Programme und ihre Medien steuern. Ziel ist es, psychische und organische Systeme so an sich zu binden, dass diese ein eigenes Interesse haben, entlang der Logik der Funktionssysteme zu handeln.¹³

Da hier, wie bereits erwähnt, vor allem Organisationen und Interaktionssysteme und speziell die Personalentwicklung in Unternehmen ins Auge gefasst werden, werden zu Beginn Organisationen beschrieben.

3.3.1. Wie kann eine Organisation in Luhmanns Theorie eingeordnet werden?

Organisationen werden aus Luhmanns Sicht als Systeme betrachtet, die sich durch Ausdifferenzierung der Gesellschaft und der damit stattfindenden Entwicklung der schriftlichen Kommunikation gebildet haben (vgl. Luhmann 2000b, S. 150). Sie befinden sich zwischen den Ebenen Gesellschaft (Funktionssysteme) und Interaktion. Es gelten die gleichen Annahmen, die für alle Systeme nach Luhmann gelten: Sie operieren autopoietisch entlang der Leitdifferenz von System/Umwelt, sie sind operativ geschlossen und bestehen aus Kommunikationen. Organisationen stellen die Ausdifferenzierung von Funktionssystemen dar, so wie diese die Ausdifferenzierung der Gesellschaft sind. Eine Organisation ist weder eine Trivialmaschine noch ein Organismus. Sie ist ein autopoietisches System eigenen Typs – ein selbstreferentielles, jeweils für sich intransparentes, andererseits aber auch robustes System, das sich in der Gesellschaft etabliert hat (vgl. Luhmann 2000b, S. 379).

¹² Luhmann unterscheidet Erfolgsmedien, Verbreitungsmedien wie Sprache und Schrift.

¹³ In diesem Zusammenhang ist für Luhmann das „Selbstbefriedigungsverbot“ relevant, das besagt, dass es verboten ist, Selektionsmotive allein im psychischen System ohne Kommunikation zu bilden. Wichtig ist dies in Bezug auf symbiotische Symbole, wie z.B. Sexualität. Über diese Selbstbefriedigungsverbote wird Abwertung vorgenommen.

Wie bereits erwähnt, ist die grundsätzliche Operation einer Organisation die Entscheidung. Eine Organisation besteht aus Entscheidungen und ermöglicht so wieder andere Entscheidungen.

„Man entscheidet, weil entschieden worden ist oder damit entschieden wird“
(Luhmann 1981, S. 343).

Die Systemgrenze wird durch diese Entscheidungen, durch Organisationsstrukturen und Mitgliedschaften festgelegt. Organisationen versuchen, indem sie eine bestimmte Form der Entscheidung präferieren, die Mitglieder strukturell zu koppeln und so dauerhaft an sich zu binden. Psychische und soziale Systeme sollen entlang der Funktionslogik aus eigenem Interesse handeln. Organisationen zwingen Kommunikation in eine Form der Entscheidung. Das Kommunizieren selbst bedeutet nämlich noch nicht, sich für eine Alternative eines Codes zu entscheiden. Hierin liegt dann die Leistung einer Organisation. Funktionssysteme, ebenso wie politische Systeme, können nicht kommunizieren, deshalb benötigen sie Organisationen für den Ausbau externer Kommunikation (z.B. eine Partei als Organisation im Funktionssystem Politik). Diese können die Aufgabe der Funktionssysteme nicht übernehmen, sondern sie regeln lediglich die Kommunikation nach außen. Organisationen verwenden keine binären Codes, sondern orientieren sich am Code zumindest eines Funktionssystems; so entsteht eine Bindung, die die Organisation dem jeweiligen Funktionssystem zuordnet (vgl. Luhmann 2000b, S. 238). Doch die Orientierung an einem Code macht noch keine Organisation an sich aus, so entsteht allein durch die Orientierung an dem Code krank/nicht krank noch kein Krankenhaus.

Das, was für die Funktionssysteme die Codes darstellen, sind für die Organisationen die *Entscheidungsprämissen* (ebd.). Entscheidungsprämissen ermöglichen das Prozessieren entlang der Funktionslogik, also orientiert am Code des Funktionssystems. Dennoch entsteht eine eigene Entscheidungs- und Ordnungsleistung, die als selbstreferentiell beschrieben werden kann. Organisationssysteme operieren entlang der Entscheidungsprämissen und führen so Entscheidungen herbei. Diese sind im Gegensatz zu einem Code veränderbar. Jede Entscheidung wird gespeichert und stellt so eine zeitliche Dimension für die Organisation her, so dass nachfolgende Entscheidungen wieder zu Entscheidungsprämissen werden können.

Entscheidungsprämissen werden daher dauerhaft neu kodiert (ebd., S. 239). Allerdings gibt es auch so genannte *nicht-binäre* Entscheidungsprämissen, wie zum Beispiel Werte oder inoffizielle Regeln. Durch sie wird die Organisationskultur bestimmt. *Binäre* Entscheidungsprämissen (ebd., S. 240) hingegen sind bewusst getroffene Entscheidungen.

Entscheidungsprämissen, die aus bereits getroffenen Entscheidungen bestehen, wirken steuernd auf alle Ebenen organisationellen Operierens, wie Entscheidungsprogramme, Personal und Kommunikationswege. Entscheidungsprämissen stellen das Gedächtnis einer Organisation dar, das wie ein Netz alle Bereiche einhüllt. Sie zeigen auf, was für die Organisation sinnvoll ist und zu welchem Zweck die Organisation besteht. Es müssen Möglichkeiten gefunden werden, diese Gedächtnis-Inhalte an das Personal weiterzugeben und es dadurch an die Organisation zu binden. Die Funktionslogik wird also in eigene Programme übersetzt, damit die Information der Funktionssysteme wahrgenommen werden kann. Aus dem Zweck einer Organisation, den „Entscheidungsprämissen“, generiert sich die Aufgabe der Organisation, die „Entscheidungsprogramme“ (ebd., S. 257). Diese Entscheidungsprogramme definieren die Bedingungen der Richtigkeit von Entscheidungen und zeigen so auf, ob die Entscheidungsprämissen der Organisation befolgt worden sind. Luhmann unterscheidet

zwischen input-orientierten Konditionalprogrammen, die die Bedingungen und Konsequenzen betreffen, und output-orientierten Zweckprogrammen, die die Zwecke und Mittel betreffen. So erreicht das System Unabhängigkeit von der Umwelt und es kann als operativ geschlossen angesehen werden.

Personen sind für Luhmann Teile des *Personals* und greifbare Symbole für das Unbekanntsein von Zukunft (ebd., S. 284). Sie gehören als ganze Personen nicht vollständig der Organisation an, da sie auch mit anderen Systemen vernetzt sind (Familie, Vereine usw.), aber sie sind in ihrer organischen und psychischen Autopoiese von ihr abhängig. Sie sind Mitglied und damit ein Teil des Organisationssystems. Diese Abhängigkeit verleiht der Organisation Macht¹⁴ über ihr Personal und eröffnet somit Steuerungsmöglichkeiten. Gleichzeitig hat aber auch das Personal Macht über die Organisation, weil es häufig dauerhafter ist als die Zwecke (Prämissen) und die Aufgaben (Programme) einer Organisation.¹⁵ Voraussetzungen einer Organisation sind also die Entscheidungsprämissen (Zwecke) und die Entscheidungsprogramme (Aufgaben), gleichzeitig gibt es Personal, das von der Organisation rekrutiert oder versetzt wird und/oder in der Organisation Karriere macht.

Nun muss die Organisation die eigene Komplexität bewältigen und festlegen, welche Orte im System gültige und bindende Entscheidungen treffen können. Es ist die soziale Form des Entscheidens, die organisationsförmige Interaktion. Diese Form der Interaktion, die zur Organisation der Organisation dient, bezeichnet Luhmann als Kommunikationswege. Diese sind von der Interaktion zwischen Personen darin unterschieden, dass sie sich auf speziellen Bahnen der Organisation bewegen, die hierarchisch und fachlich kontrolliert sind. Diese Kommunikation ist nicht abhängig von den Anwesenden, sondern von den betroffenen Stellen in der Organisation. Gültige, bindende Entscheidungen kann nur der treffen, der dafür zuständig ist. Wer an bestimmten Stellen sitzt, ist in der Regel abhängig von den jeweiligen Kompetenzen, die wiederum in hierarchische und in fachliche Kompetenzen unterteilt werden können: Fachliche Kompetenzen orientieren sich an den Maßstäben der Gesellschaft, die in das System „hineinkopiert“ (Luhmann 2000b, S. 312) werden, daraus entstehen interne Konstrukte, die als Richtlinien für hierarchische Kompetenzen gelten. Kompetenzen müssen also dort vorhanden sein, wo Entscheidungsprozesse stattfinden. Kommunikationswege dienen dazu, den Transport dieser Kompetenzen sicherzustellen (ebd., S. 319).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es organisationsförmige Interaktionen gibt, die von Luhmann als Kommunikationswege bezeichnet werden. Sie sind unabhängig von einzelnen Personen und werden als *entscheidungsförmige Kommunikation* bezeichnet. Hierarchische und fachliche Kompetenz gibt an, wer entscheidet. Auf diese Weise kann die Kommunikation gesteuert werden. Beschäftigte können durch organisationsförmige Interaktion eingestellt oder entlassen bzw. versetzt werden, je nachdem, ob sie als zuständig oder als nicht zuständig betrachtet werden. Organisationen steuern also über Entscheidungsprämissen, Entscheidungsprogramme und Kommunikationswege die entscheidungsförmige Kommunikation. Sie koppeln

¹⁴ „Was im Rahmen einer Theorie operativ geschlossener Organisationssysteme als Unsicherheitsabsorption bezeichnet wird, findet man in der Literatur häufig unter dem Begriff ‚Macht‘“ (Luhmann 2000b, S. 200).

¹⁵ „Die Zweitrangigkeit von Personalfragen hat zu Illusionen in Bezug auf die Änderbarkeit von Organisationen geführt. Denn Organisationspläne und Aufgabenbeschreibungen lassen sich leicht, praktisch mit einem Federstrich, ändern. Dagegen ist das Agglomerat von individuellen Selbsterwartungen und Fremderwartungen, das als ‚Person‘ identifiziert wird, schwer, wenn überhaupt umzustellen“ (Luhmann 2000b, S. 280). Restrukturierung einer Organisation bedeutet somit im Blick auf die Systemtheorie von Luhmann, das gesamte Personal auszutauschen.

organische und psychische Systeme an sich, da diese so aus eigenem Interesse entlang der Entscheidungsprämissen der Organisation handeln. Organisationen haben demnach eine Verbindung sowohl zu dem jeweiligen Funktionssystem als auch zu den Interaktionssystemen. Die Interaktionssysteme einer Organisation führen nicht nur organisationsförmige Interaktionen durch, sondern sind auch die zuvor beschriebenen klassischen Interaktionssysteme, die sich durch die Kommunikation derer beschreiben lassen, die sich als anwesend empfinden.

Da Interaktionen von Luhmann als soziale Systeme betrachtet werden, gelten für sie die gleichen Annahmen wie für Funktions- und für Organisationssysteme. Sie bestehen aus Kommunikation, sind operativ geschlossen und operieren entlang der Leitdifferenz System/Umwelt. Allerdings arbeiten Interaktionssysteme ohne Codes. Sie bestehen aus denen, die sich als anwesend betrachten und sich wahrnehmen. Sie sind zeitlich instabil und lassen sich normalerweise nicht in weitere (Sub-)Systeme differenzieren. Ein Beispiel für ein Interaktionssystem sind zwei Menschen, die sich zufällig begegnen. Sie nehmen sich gegenseitig wahr und betrachten sich als anwesend, da sie miteinander sprechen; es ist ein zeitlich instabiles System, weil es sich wieder auflöst, sobald die beiden Personen auseinander gehen. Gleichzeitig lässt sich dieses Interaktionssystem nicht mehr in Subsysteme differenzieren.

Das Interaktionssystem entsteht durch Kommunikation und besteht nur durch diese Kommunikation. Allerdings ist es schwierig zu beschreiben, welches Maß an Kommunikation ausreicht, damit ein Interaktionssystem entsteht. Grüßen sich zwei Menschen auf der Straße, so kann dies eine Gewohnheit sein, die nicht unbedingt zur Voraussetzung hat, dass diese beiden Personen sich wahrnehmen und als anwesend betrachten.¹⁶ Wichtig ist daher, zu beachten, dass bei Interaktionssystemen eine Bindung nicht so vorausgesetzt werden kann wie die Bindung einer Organisation an ihr Funktionssystem. Personen können sich binden, sie müssen es aber nicht tun und verfügen deshalb über den höchsten Grad der Freiheit innerhalb der sozialen Systeme. Interaktionssysteme brauchen keine Codes, keine Programme, keine Medien, sie brauchen auch keine Kommunikationswege, Entscheidungsprogramme und kein Personal. Interaktionssysteme brauchen nur Einzelpersonen, die sich als anwesend betrachten und sich dazu entschließen, miteinander zu kommunizieren. Luhmann beschreibt sie als *selbstbeweglich*, da sie operativ geschlossen sind (Kommunikation unter Anwesenden), aber die Wahl haben, eine funktionsförmige Kommunikation zu führen oder nicht. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sie von Funktionssystemen oder Organisationssystemen gesteuert werden, es sei denn, sie entscheiden sich dazu, sich steuern zu lassen.

Interaktionssysteme haben eine weitere Voraussetzung, die sie von anderen sozialen Systemen unterscheidet: Sie können *wahrnehmen*. Interaktionssysteme bestehen aus der Kommunikation psychischer Systeme. Psychische Systeme wiederum operieren durch ihr Bewusstsein. Zwar sind Funktionssysteme und Organisationssysteme letzten Endes auch an psychische Systeme gebunden, aber der Unterschied zu Interaktionssystemen besteht darin, dass ihr Entstehen von der Wahrnehmung der psychischen Systeme abhängig ist. Gegenseitiges Wahrnehmen und das Wahrnehmen, dass man wahrgenommen wird, bilden die reflexive Wahrnehmung. Diese ist dafür entscheidend, ob ein Interaktionssystem zustande kommt oder nicht. Das Entstehen von Interaktionssystemen ist demzufolge abhängig von der reflexiven Wahrnehmung und von der Selbstbeweglichkeit, nämlich der Entscheidung, zu kommunizieren oder

¹⁶ Wann eine Kommunikation bereits ein Interaktionssystem darstellt, ist für die Fragestellung dieser Arbeit nicht relevant. Mit dieser Problematik befasst sich ausführlich André Kieserling (1999).

eben nicht zu kommunizieren. In Bezug auf die Steuerung ist es wichtig zu wissen, wann sich ein psychisches System entscheidet zu kommunizieren und welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, dass es andere Systeme wahrnimmt.

Das heißt, es muss ein Interesse am Thema zwischen den Anwesenden bestehen, damit die Entscheidung getroffen wird, die Kommunikation aufzunehmen. Themen haben die Funktion, die Interaktion unter Anwesenden sicherzustellen, sie sind somit die Strukturen der Interaktionssysteme (vgl. Kieserling 1999, S. 120). Welches Thema aufgenommen wird, ist aber immer noch abhängig vom Interaktionssystem selbst.

Organisationen binden sich über ihre Entscheidungsprämissen an Funktionssysteme und steuern sich entlang dieser Entscheidungsprämissen (Entscheidungsprogramme, Personal und Kommunikationswege) selbst. Soziale Systeme können sich zwar nicht selbst wahrnehmen, besitzen aber durch ihre Koppelung an psychische Systeme eine „reflexive Wahrnehmung“, die unter anderem zur Bildung von Interaktionssystemen führt. Aus diesem Grund sind Interaktionssysteme durch die psychischen Systeme in hohem Maße beeinfluss- und irritierbar. Durch ihr Personal sind Organisationen an psychische Systeme gekoppelt, so dass deren Bedeutung auch hier eine Rolle spielt. Daher gibt es bereits nicht-binäre Entscheidungsprämissen, die sich an organischen und psychischen Systemen des Personals orientieren müssen, da das Interaktionssystem nur relevante Themen wahrnimmt. Die binären Entscheidungsprämissen richten sich dagegen an den Codes des Funktionssystems aus.

Um sich der Problematik der Steuerung zu nähern, bedarf es der Beschäftigung mit weiteren Bereichen der Theorie sozialer Systeme von Luhmann. Weiterbildung in einem Unternehmen bezeichnet einen Prozess, der mit Menschen zu tun hat, die kommunizieren, die lernen sollen und die diesen Prozess mit anderen Menschen gestalten. Es ist also wichtig, die Bereiche Unternehmen, Personalentwicklung und Mitarbeiter/Führungskräfte in das Theoriekonstrukt einzuordnen. Um dies tun zu können, müssen weitere Begriffe und Prozesse erläutert werden: Mensch, Kommunikation, Bewusstsein, Sprache und Sinn. All diese Bereiche werden in der Steuerungsdiskussion relevant.

Der Mensch wird von Luhmann analytisch aufgeteilt in ein psychisches System, ein organisches System und einen Kommunikation stiftenden Teil¹⁷ eines sozialen Systems. Die Operationsweise sozialer Systeme ist die Kommunikation, und eines der häufigsten Kommunikationsmittel ist die Sprache. Sprache als Kommunikationsmittel ist für Luhmann untrennbar mit dem Bewusstsein verbunden: Ohne Bewusstsein existiert keine Kommunikation, da nur das Bewusstsein Sinn wahrnehmen kann. Diese Bindung der Kommunikation an das Bewusstsein wird als „strukturelle Koppelung“¹⁸ bezeichnet. Das Bewusstsein verbindet die Innenwelt also mit der Außenwelt. Da Gehirne nicht direkt miteinander kommunizieren können, brauchen sie immer ein soziales System, welches kommuniziert. Wenn das Bewusstsein des anderen psychischen Systems die Inhalte dieser Kommunikation nicht besitzt, sie also nicht versteht, kann keine Kommunikation stattfinden. So verdeutlicht sich die strukturelle Koppelung von psychischen und sozialen Systemen. Diese strukturelle Koppelung hat sich durch die

¹⁷ Personen lassen sich als Teilnehmer einer Kommunikation identifizieren, aber sie kommunizieren nicht. Kommunikation ist nicht Häufung von Handlungen, sondern die kleinste bzw. letzte Einheit eines sozialen Systems und nicht weiter reduzierbar (vgl. Luhmann 1997, S. 82, S. 106).

¹⁸ „Strukturelle Koppelung heißt, Strukturen des einen Systems werden in ständigem Kontakt mit den Strukturen eines anderen Systems geformt“ (Luhmann 1997a, S. 108).

Stiftung von „Sinn“ entwickelt und hält sich dadurch aufrecht und wird durch die Sprache ermöglicht.

„Wie leicht erkennbar, wird die strukturelle Koppelung von Bewusstseinsystemen und Kommunikationssystemen durch Sprache ermöglicht“ (Luhmann 1997, S. 108).

Sprache an sich ist nicht in der Lage zu operieren, sondern folgt immer als Kommunikation oder vollzieht sich aufgrund von Denken. Sprache ist darauf angewiesen, dass Bewusstseinsysteme und Gesellschaftssysteme ihre eigene Autopoiese mit ihren eigenen Operationen fortsetzen. Des Weiteren ist die Ebene der Handlung einer Person zu beobachten. Handlung lässt sich durch die Beobachtung aus der Kommunikation ableiten.¹⁹ Kommunikation wiederum wird von Luhmann als Selektionsprozess beschrieben, der drei Ebenen hat: Information, Mitteilung und Verstehen. Kommunikation findet nur über den Akt der Informationsgewinnung, den Akt der Mitteilung und den Akt des Verstehens statt, wobei die ersten beiden Ebenen der Selektion beim Sender (dem anderen) liegen und der letzte, das Verstehen, beim Empfänger (dem Ich) (vgl. Luhmann 1997, S. 112). Kommunikation bezeichnet eine Wahl, aber die Auswahl der Kommunikation wird durch den Anspruch des „Sinnvollen“ begrenzt. Nicht jede Kommunikation ist zu jeder Zeit sinnvoll und damit verständlich. Und erst indem ein Beobachter seine Aufmerksamkeit einer Information zuwendet, wird diese informativ.

Die sich daraus ergebende Frage lautet: Wie kommunizieren Funktionssysteme, Organisationssystem und Interaktionssystem, und was bedeutet das in Bezug auf Steuerung? Soziale Systeme sind operativ geschlossen, aber kommunikativ offen, sie sind, wie bereits dargestellt, durch strukturelle Koppelung an psychische Systeme gebunden. Allerdings bestehen Funktionssysteme nicht aus psychischen Systemen, können also nicht kommunikativ agieren (vgl. Luhmann 2000b, S. 401). Dennoch sind Funktionssysteme auch untereinander strukturell gekoppelt und lassen sich deshalb irritieren. Dies passiert dadurch, dass sie Organisationen an sich binden, die wiederum aus Personen bestehen und kommunikativ agieren können. Die Beeinflussung von System zu System findet über die systeminterne Ja/Nein-Option statt. Organisationen entscheiden sich immer mit Blick auf eine nicht feststehende Zukunft zwischen Ja und Nein. Das Auslösen einer Ja/Nein-Entscheidung zeigt sich als steuerbar (Auslösekausalität), aber ob die Entscheidungen stattfinden (Durchgriffskausalität), entzieht sich der Beeinflussung sozialer Systeme. Der Erfolg ist abhängig vom inneren Zustand des jeweiligen Systems (ebd.).

Funktionssysteme sind strukturell gekoppelt und können sich gegenseitig irritieren, aber nicht kommunikativ agieren. Organisationssysteme können kommunikativ agieren und versuchen, sich über Ja/Nein-Entscheidungen gegenseitig zu beeinflussen bzw. zu steuern. Es kann also zwischen Irritation (gegenseitige Beeinflussung in der Strukturbildung des Systems) und Steuerung unterschieden werden, wobei Steuerung noch keine Wahrscheinlichkeit des Erfolgs beinhaltet.

Was bedeutet Steuerung für eine Organisation, eine Bildungseinrichtung oder ein Unternehmen?

Von außen können neue Differenzen eingeführt werden, die, wenn die Organisation mit einer Ja-Entscheidung reagiert, Einfluss auf die Entscheidungsprämissen, Entscheidungsprogramme und Kommunikationswege haben. Allerdings bleibt unklar,

¹⁹ „Kommunikation ist die elementare Einheit der Selbstkonstitution, Handlung ist die elementare Einheit der Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung sozialer Systeme“ (Luhmann 1984, S. 240).

wann eine Organisation eine Ja-Entscheidung trifft und wann sie sich so verändert, dass sie nicht mehr die ursprüngliche Organisation ist.

Was bedeutet das für ein Interaktionssystem?

Ein Interaktionssystem besitzt durch die Fähigkeit der Selbstbeweglichkeit immer die Möglichkeit der Entscheidung, zu kommunizieren oder nicht zu kommunizieren. Eine von außen eingeführte Differenzierung würde zu einer organisationsförmigen Interaktion führen. Dann wird im Sinne einer Organisation, entlang einer Logik und nicht im Sinne der Selbstbeweglichkeit kommuniziert. Ein Interaktionssystem kann sich aber immer auch dazu entscheiden, gar nicht zu kommunizieren. Daher ist Steuerung zwar theoretisch denkbar, aber aufgrund der Selbstbeweglichkeit der Interaktionssysteme nicht zielgenau vorhersehbar.

3.3.2. Zusammenfassung: Die Bedeutung der Steuerung von Organisationen

- a) Organisationen können andere Organisationen steuern.
Eine Organisation steuert eine andere Organisation über die Einführung einer Differenz. Als Folge daraus verändert diese ihre Entscheidungsprämissen, Entscheidungsprogramme und Kommunikationswege bzw. Personalfragen. Dennoch bleibt das Ergebnis (der Erfolg) der Steuerung uneindeutig. Denn alles, was Organisationssysteme in andere Organisationssysteme einbringen, unterliegt der Entscheidung der Organisation. Derart wird es anschließend verarbeitet und führt womöglich zu einer nicht intendierten Entscheidung.
- b) Organisationen können in Interaktionssysteme hineinsteuern.
Es ist denkbar, dass eine Organisation über Themen ein Interaktionssystem zu steuern versucht. Doch auch hier unterliegt das Steuervorhaben der Selbstbeweglichkeit des Interaktionssystems.
- c) Ein Interaktionssystem kann eine Organisation steuern.
Es ist denkbar, dass ein Interaktionssystem eine Organisation über Wahrnehmungen, Themen oder nicht-binäre Entscheidungsprämissen steuert.
- d) Ein Interaktionssystem kann ein anderes Interaktionssystem irritieren.
Wenn ein Interaktionssystem ein anderes Interaktionssystem zu steuern versucht, wird sich wahrscheinlich ein neues Interaktionssystem ergeben. Dieses setzt sich dann aus den beiden Interaktionssystemen zusammen. Ein Interaktionssystem kann ein anderes Interaktionssystem allerdings irritieren.

Systeme können also Systeme steuern, aber nur in der Form der Auslösekausalität, nicht in Form der Durchgriffskausalität.

Hier wird das Problem der ursprünglichen Fragestellung offensichtlich. Bildung soll zielgerichtet stattfinden, mit einem bereits vor dem Bildungsprozess festgelegten anzustrebenden Ergebnis. Folglich wird versucht, ein vorher definiertes Ziel zu erreichen. Im Falle eines Unternehmens ist es erstrebenswert, Mitarbeiterentwicklung im Sinne der Unternehmensstrategie durchzuführen. Der Personalentwicklung kommt dann häufig die Aufgabe zu, diesen Prozess zu steuern. Zusätzlich bleibt die Frage offen, in welcher Form sich Bildungseinrichtungen, Lehrpersonal, Lernender bzw. Personalentwicklung und Mitarbeiter in das Konstrukt der Theorie sozialer Systeme einordnen lassen und welche Konsequenzen für die Praxis sich daraus ergeben.

Die Grundzüge der Theorie der sozialen Systeme von Niklas Luhmann sind nun soweit eingeführt. Es wurde deutlich, was diese Theorie bezüglich der Steuerung sozialer Systeme bedeutet. Interessant ist nun, wie sie sich auf die ursprüngliche Problematik der Bildungseinrichtungen bzw. der Personalentwicklung im Unternehmen übertragen lässt. Des Weiteren werden anschließend weitere Theorien anderer Systemtheoretiker hinzugezogen, um steuerungsrelevante Kriterien herauszufiltern und als Voraussetzung für ein praktisches Konzept zu generieren. Die Theorie Luhmanns wurde so ausführlich behandelt, da sie die grundlegende Theorie sozialer Systeme darstellt und viele der folgenden Theoretiker sich auf Luhmann beziehen. Dadurch wird das Verständnis weiterer Argumentationen erleichtert.

3.4. Einordnung der Gruppen in einem Unternehmen

Die Fragestellung dieser Studie beschäftigt sich mit den Elementen Bildungseinrichtung, Lehrender und Lernender, im Speziellen mit Unternehmen, Personalentwicklung, Führungskräften und Mitarbeitern. Ordnet man sie in das Theoriekonstrukt von Luhmann ein, sieht dies folgendermaßen aus: Die Bildungseinrichtung bzw. das Unternehmen ist ganz offensichtlich eine Organisation, die durch die Ausdifferenzierung des Funktionssystems Bildung und Wirtschaft entstanden ist. Schwieriger ist es, die Bereiche Lehrender/Lernender bzw. Personalentwicklung, Mitarbeiter und Führungskräfte einzuordnen. Denn einerseits sind es Interaktionssysteme, da Personen aufeinander treffen, sich gegenseitig wahrnehmen, kommunizieren und auch durch gemeinsame Themen in Verbindung bleiben. Gleichzeitig repräsentieren sie hierarchische und fachliche Kompetenzen, die stellvertretend Organisationsentscheidungen treffen. Daher lassen sich die Bereiche Lehrender/Lernender bzw. Personalentwicklung, Führungskräfte und Mitarbeiter eher dem sozialen System Organisation zuordnen, da sie unabhängig von den Personen als Subsysteme der Gesamtorganisation vertreten sind. Die Kommunikation zwischen diesen Subsystemen verläuft über einzelne Personen und die Interaktion zwischen ihnen. Soll beispielsweise, wie in der grundlegenden Fragestellung dieser Arbeit, der Umgang mit Seminaren verändert werden oder sollen die einzelnen Personen Kompetenzen erwerben, so ist dieser Vorgang in hohem Maße personalisiert und die Luhmanns Definition der Organisation trägt in diesem Falle nicht mehr. Um dieser Thematik näher zu kommen, bietet sich die Theorie von Helmut Willke an.

Im Gegensatz zu Luhmann geht Willke nicht davon aus, dass Funktionssysteme nicht kommunikativ agieren können, sondern in seiner Architektur der Systemtheorie tritt das „System als Akteur“ auf. Für ihn sind kollektive Handlungsfähigkeit und Zurechnung von Kommunikationen oder Handlungen auf das System insgesamt zwei zentrale Bedingungen, die systemisches Handeln ermöglichen (vgl. Willke 2000, S. 171). Systeme beziehen sich in ihrer Kommunikation auf andere Systeme, insgesamt und als Einheit. Sie ignorieren ganz bewusst die interne Differenziertheit dieser Systeme und auch deren Einschluss von Personen in ihrer Mitgliedschaft. Willke bezieht sich in der Beschreibung der systemischen Kommunikation und des Handelns von Organisationen²⁰ auf die Definition von A. Etzioni, der den Begriff „representational interaction“ geprägt hat. Etzioni beschreibt eine über den Apparat der Organisation geregelte korporative Kommunikation, die aber dem gesamten System und nicht den einzelnen Akteuren zugerechnet wird. Systemische Interaktion und Kommunikation wird zwar von Individuen ausgeführt, ihre Inhalte und Wirkungen beziehen sich aber nicht auf Personen als Individuen, sondern auf Personen als Repräsentanten des Systems (ebd., S. 170). Personen stehen als Individuen in Interaktion bzw. Kommunikation, repräsentieren aber eine bestimmte Funktion, eine Organisationsgruppe oder ein Subsystem der Organisation.

Personen als Mitglieder eines Systems gehören nie ganz, sondern nur in bestimmten Hinsichten, z.B. in Rollen, Motiven und Aufmerksamkeiten, diesem System an (ebd., S. 53). Willke unterscheidet an dieser Stelle nicht zwischen Funktionssystemen und Organisationssystemen, sondern umfasst in seiner Theorie des „Systems als Akteur“ beide sozialen Systeme.

²⁰ Kollektives Handeln als „systemisch koordiniertes Handeln mit dem Ziel, das System insgesamt mit seiner Umwelt in einer bestimmten Weise zur Geltung zu bringen“ (Willke 2000, S. 168).

Willke näherte sich auf diese Art der Steuerung von Funktionssystemen und entwarf mit Gunther Teubner das Modell der „dezentralen Kontextsteuerung“ (vgl. Teubner/Willke 1984). Auch wenn man nicht damit übereinstimmt, Systeme als Akteure auftreten zu lassen, offenbart das Modell im Bereich der Organisationen einen Weg für die Steuerungsmöglichkeit. Willke geht davon aus, dass es möglich ist, Funktionssysteme – da sie Akteure sind – zu erziehen, und zwar in drei Schritten:

- Sie müssen zum Herausbilden einer eigenen Identität motiviert werden.
- Sie müssen die Wirkung der eigenen Identität in der Umwelt reflektieren und damit sich selbst kontrollieren.
- Sie müssen die Freiheit haben, instruktiv zu interagieren, d.h. sie müssen zum Austausch über die am anderen zu beobachtenden Wirkungen anregen und ihnen anschließend die Kontrolle über diesen Beobachtungsprozess überlassen.

Für Willke ist diese Form der Steuerung für Funktionssysteme entscheidend. Auch der Fokus dieser Studie liegt auf Organisationssystemen, nicht auf Funktionssystemen oder Gesellschaften.²¹ Daher ist es in diesem Zusammenhang nicht notwendig, Funktionssysteme als Akteure anzusehen. Für die Ebene der Organisationen ist diese Zuordnung durchaus sinnvoll, vor allem, um mit der Idee der „representational interaction“ zu arbeiten. Sogar Luhmann räumt ein, dass die Kommunikation in Organisationen hierarchisch abgestuft verläuft. Die organisationsförmige Interaktion lässt sich dem Repräsentantenmodell von Willke annähern. Dezentrale Kontextsteuerung überträgt sich gerade auf Organisationen leichter, da die Elemente „Herausbilden einer eigenen Identität“, „Reflexion“ und „Selbstkontrolle“ nicht so abstrakt wirken.

Willke bezeichnet Organisationen als Teilsysteme von Funktionssystemen. Es ist mit seinem Ansatz möglich, Bildungseinrichtungen, deren Personal und Teilnehmende, Unternehmen mitsamt ihren Mitarbeitern und Führungskräften sowie die Personalentwicklung in die Theorie der sozialen Systeme einzuordnen und als Teil- oder Subsysteme der Organisation zu betrachten. Die Personen sind Repräsentanten dieser Systeme. Über sie verläuft die Kommunikation. Auch die Wissensvermittlung durch Weiterbildungsmaßnahmen wirkt sich auf die Subsysteme als eigene Organisationssysteme aus.

²¹ Trotz dieser Einschränkung wird später die Gesellschaft als relevante Umwelt für Organisationen in Betracht gezogen.

3.4.1. Wer steuert?

Da für die Fragestellung dieser Arbeit die Funktionssysteme keine Relevanz haben, interessieren hier vor allem die Organisationssysteme. Sie sind aus der Sicht der Theorie der sozialen Systeme steuerbar und können andere Organisationen und Interaktionssysteme steuern bzw. irritieren. Organisationssysteme binden sich durch Entscheidungsprämissen an Funktionssysteme. Auch organisationsinterne Steuerungsmedien sind vorhanden, dennoch bleibt die Frage, wer steuert. Wie setzen sich Entscheidungsprämissen durch? Wann werden Entscheidungen mit einer Ja-Option getroffen? Wer rekrutiert das Personal? Wer besetzt die für organisationsförmige Interaktion entscheidenden, mit hierarchischer und fachlicher Kompetenz ausgestatteten Stellen?

Wer entscheidet was?

Auch auf der Ebene der Interaktionssysteme bleibt unklar, welche Themen relevant sind und welche nicht, wer in das Interaktionssystem integriert wird und wer nicht.

Wer trifft die Wahl?

Wichtig ist, wie genau Information von außen aufgenommen wird und wann eine Organisation eine Ja-Entscheidung trifft. Über Entscheidungsprogramme werden die Organisationsstrukturen festgelegt, die wiederum festlegen, welches Handeln als Entscheidung behandelt wird und welches nicht. Dennoch findet neben eingefahrenen Strukturen und Routinen auch Veränderung statt, da das System in ständigem Austausch mit der Umwelt agiert. Diese Veränderungen in der Organisationsroutine werden von Luhmann als kontrainduktive Entscheidungsprozesse (vgl. Luhmann 1981, S. 374) beschrieben.

Normalerweise werden Umweltinformationen in den Kommunikationscode übersetzt. Durch Prozesse, in denen anders entschieden wird, als es zu erwarten gewesen wäre, entstehen Innovationen, Veränderungen der Strukturen. Diese Innovationen sind besonders im Prozess der Steuerung von Entwicklung wichtig, da es darum geht, Veränderung von außen zu initiieren. Organisationen – so Luhmann – besitzen Reflexionsvermögen, indem sich das Unternehmen selbst beobachtet und das Bild wieder in die Organisation hineinkopiert („re-entry“, vgl. Bertalanffy 1970, S. 75). Er trifft keine Aussage darüber, wie Informationen in die Entscheidungsroutrinen eindringen. Auf dieser Ebene bietet seine Theorie der sozialen Systeme keine Lösungen an. Sein Blick ist auf die Selbsterhaltung, dass heißt auf die operationale Geschlossenheit der Organisation durch Entscheidung, gerichtet. „Lernen“ als Veränderung der Systemstruktur, der Entscheidungsprämissen und -programme bekommt keinen besonderen Stellenwert in der Theorie (vgl. Wilkesmann 1999, S. 31). Es ist dennoch notwendig, sich genau mit diesem „Lernen“ zu beschäftigen, um sich mit der Steuerung von Mitarbeiterentwicklung auseinander setzen zu können. Auch wenn Funktionssysteme und Organisationen sich vor allem in der Form ihrer Steuerungsmedien unterscheiden und man dem Theorieansatz von Willke nicht unbedingt zustimmt, so liefert seine Theorie zur Intervention sozialer Systeme doch wertvolle Ansätze und vor allem hilfreiche Hinweise und Ideen für das Agieren in der Praxis.

3.5. Intervention in soziale Systeme

Um sich der Frage der Steuerungsoption sozialer Systeme zu nähern, ist die Auseinandersetzung mit Intervention in diese erforderlich. Denn durch die Intervention sollen sich die Strukturen und somit das Handeln der Personen in der Organisation verändern. Bildung in institutionellem Rahmen bedeutet immer, eine Intervention von außen zu setzen, da durch bestimmtes Wissen – einen bestimmten Input – eine Veränderung oder Wissensbereicherung initiiert werden soll. Für den Intervenierenden taucht die schwierige Frage nach der adäquaten Strategie der Beeinflussung eines komplexen Systems auf (vgl. Willke 1999, S. 31). Die Systemtheorie stellt die Vorstellung von Veränderung auf den Kopf und ent-trivialisiert sie. Veränderung vollzieht sich dementsprechend nicht wie eine Input/Output-Reaktion, sondern ist von einer komplexen, systeminternen Struktur abhängig. Der Intervenierende verwandelt nicht das zu verändernde System, sondern kann Auslöser setzen, die eine Veränderung vom System selbst aus bewirken. Voraussetzung dafür ist das Wissen, wie das System „tickt“. Zentral dabei ist die Form und Logik der Beobachtung, die an dieser Stelle erörtert wird.

Systemtheoretisch erscheint die Welt auf die Weise, wie sie unsere Beobachtungsinstrumente (Sinnesorgane, mentales System) abbilden. Jede Beobachtung eines fremden Systems repräsentiert sich durch die Beobachtung des Beobachters und integriert nicht zwangsläufig das Selbstverständnis des beobachteten Systems. Für Beobachtungen sind fünf Aspekte relevant:

- Die Logik der Beobachtung ist die Logik des beobachteten Systems.
- Den Gegenstand der Beobachtung erlebt der Beobachter dann als Einheit, wenn er ihn zu beschreiben in der Lage ist.
- Die Referenz der Beobachtung ist die Referenz des Beobachters selbst (Selbstreferenz), da er aufgrund seiner Beobachtung den Gegenstand konstruiert.
- Die Beobachtung der Beobachtung verkompliziert die Beobachtung sowie die Problematik der Referenz.
- Fremdbeobachtung und Selbstbeobachtung sind zwei Optionen, die jedem selbstreferentiellen System offen stehen und Gelegenheiten, aber auch Probleme verursachen.

Interaktion und Kommunikation zwischen zwei Systemen beruhen auf der Basis wechselseitiger Undurchsichtigkeit. Das Bewusstsein des Einzelnen bleibt verschlossen und ist für andere weitestgehend unerreichbar. Die Kombination aus Beobachtung und Kommunikation ermöglicht das Verstehen. Komplexe Systeme zu beobachten ist aufgrund ungeeigneter Beobachtungsinstrumente kompliziert. Eine Möglichkeit besteht darin, zu beobachten, wie ein System beobachtet und daraus sein Weltbild erzeugt. So ist auf die Logik des Systems selber zu schließen. Gezielte Veränderung zu bewirken, setzt das Verständnis voraus, wie das zu verändernde System wahrnimmt (ebd., S. 21).

Intervention bedeutet, auf irgendetwas einzuwirken. Die Architektur komplexer Systeme lässt keine Existenz geradliniger Wege erkennen, auf denen Informationen das System durchlaufen können. Des Weiteren verneint sie direkt erkennbare Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung. Um herauszufinden, auf welche Intervention das System reagiert und an welchen Stellen es sich kaum beeinflussen lässt, muss die Systemdynamik analysiert werden. Die Kunst der Intervention liegt im Auffinden kritischer Parameter und Prozesse mittels geeigneter Instrumente, die die Analyse des

Systems ermöglichen und einen qualifizierten Zugang zu dem System schaffen (vgl. Willke 1999, S. 75). Die untergründige Systemstruktur tritt in Entscheidungen zum Vorschein, da sich der Handlungsspielraum eines Systems hier verdichtet. Entscheidungen werden sichtbar und verständlich, da sie als Reaktion auf die im System entstandenen Erwartungen erfolgen (ebd., S. 152). Auf diese Weise wird es möglich, sich mit der Regelstruktur eines Systems vertraut zu machen.

Komplexe Systeme schaffen ihre eigene Realität sowie ihre eigenen Regeln. Mit Blick auf Intervention wird fraglich, welche Erkenntnisse sich mit dem Versuch gewinnen lassen, diese Realität zu identifizieren, die wiederum auf der Besonderheit der verwendeten Elementareinheit, der Kommunikation, beruht (ebd., S. 57). Systemtheorie auf Organisationen zu übertragen verlangt die Vielschichtigkeit, in die die Organisation eingebunden ist, einschließlich der sich daraus ergebenden Konsequenzen in die Analyse aufzunehmen.

Einen Aspekt der Organisationsrealität bildet die externe Umwelt, deren Integration zu einem besseren Verstehen der Logik des Organisationssystems führt. Im Zusammenhang mit Unternehmen wird die Umwelt durch die Ökonomie bzw. den Markt bestimmt. An der Sprache und den Regeln dieser Umwelt orientiert sich das Unternehmen. Und innerhalb dieser Umwelt weisen Kosten/Nutzen-Kalkulationen einen anderen Stellenwert auf als z.B. Liebe und Freundschaft. In diesem System wird über Geld und Zahlung ein spezieller Zusammenhang geschaffen. Den Kontext gibt der Kontext eines Unternehmens vor. Die Organisation ist für diese Umweltereignisse offen und leitet daraus Informationen ab. Durch die Beobachtung der Umwelt einer jeden Organisation ist erfassbar, wie diese selbst ihre Umwelt entziffert und entsprechende Entscheidungen trifft. Eine Interventions- oder Steuerungsabsicht ist demnach nur dann anschlussfähig, wenn sie in die Sprache des Unternehmens übersetzt wurde. Für Organisationen gilt das Gleiche wie für alle sozialen Systeme: Sie sind operativ geschlossen und wahren so ihre Identität. Operative Geschlossenheit schließt Offenheit und Aufnahme von Informationen aus der Umwelt ein. Am Beispiel Unternehmen zeigt sich diese Offenheit deutlich in der Abhängigkeit vom Markt sowie von den Beziehungen zu Kunden und Lieferanten. Die Operationen des Unternehmens wandeln sich in diesen Beziehung zu ihrer Umwelt und durch deren Einfluss in der Vergangenheit. Gleichzeitig verändert sich auch die zu erwartende Zukunft (vgl. Willke 1999, S. 149). Für ein Unternehmen bleibt die spezifische Ausprägung der Kommunikation von Bedeutung, da sie den Anschluss und den Einbezug weiterer Operationen ermöglicht. Diese spezifische Kommunikationsweise leistet das Element „Mitglied“ der Organisation (ebd., S. 150). Im Sinne der Akteurtheorie kommt es auf die Mitglieder nicht als Personen, sondern als Repräsentanten für das System an. Sie zeichnen sich als Rollenträger in der bestimmten Systemstruktur aus und beteiligen sich so an den Entscheidungen.

Dies heißt nicht, dass die Person als solche keinen Unterschied macht. Letzten Endes trifft genau diese Person eine Entscheidung und verändert dadurch Strukturen. Jedoch bleibt fraglich, wie groß der Anteil des Regelsystems des Unternehmens an der konstruierten Wirklichkeit ist (ebd., S. 153). Wandel eines Unternehmens führt dementsprechend nicht zu einer Veränderung der Personen, sondern der Regelsysteme, die die Unternehmenswirklichkeit gestalten und anknüpfend daran das Entscheiden und Handeln der Personen leiten. Diese Regelsysteme beinhalten nicht nur offiziell geltende Regeln. Sie schließen neben diesen auch inoffiziell etablierte Strukturen sowie „heimliche Spielregeln“ ein. Ohne schriftlich vorzuliegen, erfolgt ihre Weitergabe an die nächsten Generationen von Mitarbeitern.

Intervention in ein Unternehmen erfordert die Suche nach diesen Gesetzmäßigkeiten, denn sie legen die innere Dynamik des Unternehmens offen. Dennoch: Ohne

Menschen, die mit diesen Regeln etwas anfangen können, findet keine Umformung statt (vgl. Willke 1999, S. 190). Auf ein Unternehmen einzuwirken beinhaltet die Qualifizierung, die Motivation und die Weiterentwicklung der Mitarbeiter sowie die Entwicklung der Regeln dieses Systems. Lernen der Organisation zielt ab auf die Revision dieser Regeln (ebd., S. 193).

Es gilt daher die Interventionsformen am Beispiel Unternehmen zu analysieren, da die Umsetzung und Verifizierung der daraus folgenden Konsequenzen im Unternehmen zu vollziehen sind. Um Veränderung in einer Organisation zu bewirken, bedarf es der Einwirkung auf die konkrete Interaktion einer Person, die durch diese Einwirkung Einfluss auf die Veränderung der Muster der Organisationskommunikation nehmen soll. Die Unterscheidung von psychischen und sozialen Systemen erlangt dadurch Priorität, dass beides sinnhaft konstituierte Systeme sind. Der Unterschied besteht in der Verarbeitung von Sinn: Psychische Systeme gebrauchen Sinn in Form von Gedanken und Vorstellungen, soziale Systeme in Form von Kommunikation (ebd., S. 52). Es reicht daher nicht aus, nur auf die einzelne Person einzuwirken.

Positiv wirken sich externe Berater auf einen Interventionsprozess aus, denn sie nehmen das System anders wahr, als das System sich selbst sieht. Derartige Beobachter bereichern den Prozess, indem sie die Selbsterkenntnis des Unternehmens unterstützen. Sie sehen nicht „besser“, sondern anders als das System, das seine Stärken und Schwächen unter diesen Gegebenheiten differenzierter erfassen kann. Auch wenn die Verantwortung für Veränderung im System bleibt, stellt der Berater sich als Beobachtungsinstrument zur Verfügung (ebd., S. 205). Seine Intervention wählt einen anderen Weg. Dies verlangt das Treffen der Entscheidung für eine direkt oder eine indirekt ausgerichtete Intervention. Direkte Interventionen repräsentieren Eingriffe im Sinne einer Kontrolle: Die Führung einer Organisation gibt bestimmte Instruktionen vor, die Veränderungen auslösen sollen – sie bauen auf Macht (vgl. Willke 2000, S. 192). Indirekte Interventionen versuchen dagegen, ein Angebot nach dem Autonomiemodell zu unterbreiten (vgl. Herwig-Lempp 1994, S. 142f.). Es erfolgt in Form von Unterstützung, Anreizen, Vorschlägen, manchmal von Regeln. Die Absicht liegt in der Herstellung günstiger Bedingungen, um Handlungen und in deren Folge auch Strukturen zu verändern.

Im Allgemeinen gibt es nicht nur einen „besten“ Weg, sondern mehrere gleichrangige Möglichkeiten (vgl. Willke 1999, S. 77). Dies ermöglicht es, mutig einen individuellen Weg der Intervention auszuwählen.

Sinn dient der Welt zur Ordnung. Schon eine Idee kann auf der Ebene der Individuen oder auch ganzer Gruppen wichtiger sein als die Erhaltung des eigenen Lebens. Ganze Existenzen werden aufs Spiel gesetzt, um bestimmte Sinnzusammenhänge zu wahren. Warum sonst lassen sich Millionen von Menschen für eine bloße Idee aufs Schlachtfeld führen (vgl. Willke 2000, S. 40)? Luhmann bezeichnet Sinn als die selektive Beziehung zwischen System und Umwelt und insofern als die Ordnungsform des sozialen Handelns.

Umso wichtiger ist es, für jede Intervention in ein System – für das System – die Sinnfrage zu stellen. Intervention inkludiert die Neudefinition von Sinn, deren Reaktion eine Änderung der Strukturen mit sich bringt (vgl. Willke 1999, S. 81). Genau dahingehend versucht eine Intervention sich auszurichten: Strukturen in einem System auf eine vorher definierte Weise zu verändern.

Diese Studie wählt die Form der Wissensvermittlung als Intervention. Wissen ist die Voraussetzung für Planen, Entscheiden und Handeln. Viele Probleme lassen sich mit heute geltendem Wissen erklären und lösen. Allen technischen Entwicklungen und Fortschritten liegt die Erschaffung von speziellem Wissen zugrunde (vgl. Willke 2001, S. 246ff.). Luhmann definiert Wissen als „die Kondensierung (Verfestigung) brauchbarer Beobachtungen einerseits und als kognitiv stilisierter Sinn andererseits“ (Luhmann 1990a, S. 12). Wissen stellt keine objektive Realität dar, sondern konstruiert sich aus den Beobachtungen von Personen oder Systemen. Wissen ist keine ultimative Wahrheit und kann daher entwickelt oder sogar revidiert werden. Denn jede Erkenntnis beruht auf Beobachtung, jede Beobachtung beruht auf der Verarbeitung von Differenzen und ist eine interne Operation des Systems (vgl. Willke 2001, S. 253).

Wissen stellt das Medium dar, über welches das Steuerungsvorhaben gelingen soll. Durch Weiterbildung²² wird den Mitarbeitern eines Unternehmens Wissen vermittelt, welches im erwünschten Fall zur Verhaltensveränderung führt. Das sich daraus entwickelnde Dilemma sieht wie folgt aus: Für eine gelingende Intervention muss sich das Regelsystem verändern. Wissen aber entsteht zunächst in den Köpfen von Menschen. Das Ziel ist es, langfristig Wissen zu generieren, welches nicht lediglich in den Köpfen der Menschen, sondern in den Organisationsformen, den Regelsystemen des Unternehmens gespeichert ist.

Für die Intervention ist es nötig, die wissensbasierte Infrastruktur des Systems wahrzunehmen und zu erforschen, wo und in welcher Form die Organisation Wissen speichert. Diese Infrastruktur des Systems lässt Wissen beobachten, das nicht in den Köpfen der Menschen, sondern in den Operationsformen des sozialen Systems ruht. Dieses organisationale Wissen ist in Routinen, Regeln und Ritualen zu finden. Es wurde abgefragt, aufgeschrieben und unabhängig von konkreten Personen, die es einst aufnahmen, an verschiedenen Stellen abgelegt (ebd., S. 246ff.). Durch Intervention soll sich über weiteres, neues Wissen der Personen das organisationale Wissen weiterentwickeln. Das neue Wissen muss von den Personen abgelöst und in abstrakte Regeln eingebunden werden. Nur dann ermöglicht das Wissen eine Konkurrenz- und Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens im Markt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich nur unter bestimmten Voraussetzungen das Steuern sozialer Systeme als möglich erweist. Zunächst muss festgelegt werden, um welches soziale System es sich handelt, bevor ein Steuerungsvorhaben ausgewählt wird. Personalentwicklung, Führungskräfte und Mitarbeiter werden als Teil- oder Subsysteme der Organisation bewertet (vgl. Willke 1999, 2000). Die Personen selber vertreten als Repräsentanten diese Systeme, über die die Kommunikation verläuft. Das durch Weiterbildungsmaßnahmen vermittelte Wissen wird an diese Personen weitergegeben, wirkt sich aber dennoch auf die Subsysteme als Organisationssysteme aus.

Es handelt sich um eine Intervention in ein nicht triviales System, welche komplexes Denken und entsprechend umsichtiges Handeln voraussetzt. Die Veränderung des Unternehmens zielt nicht darauf ab, die Personen zu verändern, sondern die Regelsysteme, die die Unternehmenswirklichkeit gestalten und das Entscheiden und Handeln der Personen prägen. Das gegebene Steuerungsmedium ist das Wissen. Die Entstehung von langfristigem Wissen, welches nicht nur in den Köpfen der Menschen, sondern in den Organisationsformen bzw. den Regelsystemen des Unternehmens

²² Weiterbildung schließt hier Fortbildung mit ein. Ein unterschiedlicher Sprachgebrauch ist in der Literatur vorhanden. In Gesetzen (z.B. dem HRG) wird nur zwischen Aus- und Weiterbildung unterschieden. "Weiterbildung" ist dann der Oberbegriff für "Fortbildung" und "Umschulung". In der Literatur und in der Praxis wird teilweise jede Art der Ergänzung der beruflich relevanten Qualifikation nach der Erstausbildung als Fort- oder Weiterbildung bezeichnet, beide Begriffe sind dann Synonyme. Häufiger Sprachgebrauch für "Fortbildung": Maßnahmen zur Verbesserung der Qualifikation von Mitarbeitern am vorhandenen Arbeitsplatz - im Unterschied zur Weiterbildung. Diese gilt häufig als nicht arbeitsplatzbezogene Bildungsmaßnahme

gespeichert ist, wird angestrebt. Daher ist entweder direkte oder der indirekte Weg der Intervention zu wählen.

3.6. Relevanz für die Pilotstudie – Konsequenzen für die Praxis

Die Einordnung, um welche Art soziales System es sich bei einem Unternehmen handelt, wurde bereits vorgenommen. Anschließend bietet sich die Durchführung einer Unternehmensdiagnose an, um dem System als Beobachter zur Verfügung zu stehen. Bestehende Ordnungs- und Regelsysteme des Unternehmens können dadurch offengelegt werden. Auch ermöglicht eine Unternehmensdiagnose das Sichtbar-Werden von Speicherräumen organisationalen Wissens. Der Weg der Intervention kann an dieser Stelle noch nicht entschieden werden, da er nur in Abstimmung mit der Geschäftsleitung und den für die Personalentwicklung Verantwortlichen erfolgt. Denn isolierte interne Steuerungsbemühungen durch direkte Intervention in Form der Verordnung von Lernzielen oder der Verpflichtung zur Einhaltung bestimmter Regeln ohne erklärten Sinnzusammenhang haben nur eine geringe Erfolgswahrscheinlichkeit. Erfolg hat eine direkte Intervention mit der Absicht, den Mitarbeiter zu einer Verhaltensänderung zu bewegen, nur in einfachen, durchsichtigen und unmissverständlichen Situationen. Solche transparenten Situationen kommen in der komplexen Unternehmensumwelt allerdings kaum oder gar nicht vor.

Die Systemtheorie liefert wertvolle Hinweise für die Praxis. Bevor Veränderungen initiiert werden können, ist die Logik des Systems zu erschließen, die in den Regelsystemen des Unternehmens deutlich wird. Die Systemtheorie als System-Umwelt-Theorie zeigt, dass die Beobachtung des gesamten Systems unumgänglich ist. Mitarbeiter sollen durch Weiterbildung ihr Wissen erweitern. Wünschenswert ist die Anwendung des Erlernten im Alltag. Systemtheoretisch sind mögliche Gründe des Nichtlernens eines Teilnehmers auch in dem ihn umgebenden System oder möglicherweise in der Abneigung seiner Kollegen gegen eine Verhaltensänderung zu suchen (vgl. König/Vollmer 1994, S. 18ff.). Durch externe Hilfe gelingt die Schaffung weiterer Beobachtungsinstrumente, die es dem Unternehmen ermöglichen, sich selbst zu erkennen.

Allein durch Weiterbildung kann nicht mit einer Verhaltensänderung des Teilnehmers gerechnet werden, da dieser aufgrund seiner Kontingenz auch die Möglichkeit hat, gar nicht zu handeln. Eine Verbesserung dieses Prozesses ist zu erwarten, wenn die subjektiven Deutungsmuster der Teilnehmer bekannt sind. Dies spricht dafür, eine einfühlsame Bedarfsanalyse an den Beginn einer Weiterbildungsmaßnahme zu stellen, die diese Deutungen ans Licht bringt.

Die Beobachtungsinstrumente, die gewählt wurden, um die Regelsysteme des hier untersuchten Unternehmens Chiron Behring offenzulegen, sind folgende:

- eine Unternehmensdiagnose durch einen externen Beobachter bezüglich Qualitätsmanagement im Unternehmen, um davon ausgehend auf Qualitätsmanagement in der Weiterbildung schließen zu können (Projekt II).
- eine Mitarbeiterbefragung, um subjektive Deutungen und weitere „heimliche Regeln“ sowie die Sichtweise der Mitarbeiter bezüglich der Personalentwicklung und Weiterbildung zu erkennen (Projekt III).

3.7. Kritik an und Umgang mit der Systemtheorie

Die Systemtheorie, und hier insbesondere die Theorie von Niklas Luhmann, ist vor allem aufgrund ihres hohen Abstraktionsniveaus umstritten. Durch Jürgen Habermas erfuhr Luhmann eine politisch-moralische Kritik: Die Systemtheorie Luhmanns beziehe nur „unkritisch“ zum Sozialen Stellung (vgl. Habermas 1985, S. 426). Die so genannte Luhmann-Habermas-Kontroverse (vgl. Habermas/Luhmann 1971) entzündete sich an der Frage, ob die Soziologie die Gesellschaft objektiv beschreiben könne. Habermas bemerkt, dass auch Soziologen gezwungen sind, ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft anzuerkennen und nicht zu verleugnen. Luhmann hingegen versteht seine Gesellschaftstheorie nicht als kritisch-teilnehmend, sondern als beobachtend. Die Beobachtung stellt für ihn den Operationsmodus autopoietischer Systeme dar. Hier wird offensichtlich ein grundsätzlich unterschiedliches Verständnis von Gesellschaft vorausgesetzt. Habermas geht davon aus, dass jenseits der allgemein sichtbaren noch eine bessere Gesellschaft zu finden sei. Für ihn muss die Soziologie auch Kritik an einer verbesserungsfähigen Gesellschaft enthalten. Luhmann hingegen sieht als Aufgabe der Soziologie die reine Beobachtung der Gesellschaft, ohne Äußerungen persönlicher Meinung oder moralischer Kritik (vgl. Luhmann 1987b, S. 128).

Das sozialwissenschaftliche Konzept von Habermas beruht auf den erkenntnistheoretischen Bedingungen von Verständigung. Für ihn entsteht in den Strukturen der Kommunikation eine Spannung zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand, die auf die gesamte Lebenswelt bis hin zu den Handlungen in der Gesellschaft übergeht. Diese Spannung wird offensichtlich, indem bei jedem Verständigungsvorgang Geltungsansprüche erhoben werden. Dadurch, dass jeder Akteur seine Verständigung begründet, entscheidet letztlich das bessere Argument über den Ausgang von Verständigung. Folglich beruht jede dieser Formen von Verständigung, z.B. die Sprache, darauf, dass man sich vorher über die zu verwendenden Zeichen einigt. Alle Teilnehmer eines Diskurses haben den Begriffen dieselbe Bedeutung beizulegen. Dann entsteht die – so Habermas – ideale Situation (vgl. Habermas 1981, Band I, S. 140ff.). Erst im Fortgang des Prozesses wird deutlich, dass bestimmte Begriffe unklar sind. Es entsteht eine Metakommunikation über die Begriffe, so dass wiederum mit Hilfe von Begriffen ein Diskurs geführt wird. Erneut ist auch hier nur möglich, auf im Vorfeld geklärte Bedeutungsidentitäten zurückzugreifen. Die Akteure, in diesem Fall die Sprecher, sind gezwungen, ihre verwendeten Begriffe als bekannt und bedeutungsidentisch vorauszusetzen, weil zur Klärung von Begriffen immer bereits existierende, unterschiedlich bedeutungsgefüllte Begriffe verwendet werden. Diese formen sich in einer vorinterpretierten Lebenswelt. Das Verwenden der Sprache ist dem Sprechenden demzufolge nie parallel zu der aktuellen Verständigung erlaubt, sondern nur mit Zeitversatz in einer sich anschließenden Verständigung möglich (vgl. Habermas 1981, Band II, S. 192). Diese Spannung zwingt die Gesellschaft, sich zu einem Zustand hin zu entwickeln, der besser ist als der gegenwärtige. Habermas bezeichnet diese Problematik als Spannung zwischen Faktizität und Geltung (vgl. Habermas 1991). Seine Theorie des kommunikativen Handelns beruht darauf, dass diese Spannung zwischen Faktizität und Geltung im gesamten Bereich der Lebenswelt wirksam wird. Mit dem Versuch der Gesellschaftsteilnehmer, diese Spannung abzubauen, beginnt ein Rationalisierungsprozess. Er ist gekennzeichnet durch eine Versprachlichung der lebensweltlichen Strukturen, d.h. durch einen Abbau von Autoritäten und eine Verflüssigung von akzeptierten Normen und Werten.

Luhmanns Konzeption der Gesellschaft ist nicht subjektzentriert und kritisch teilnehmend, sondern beobachtend. Wie in der Erläuterung der Theorie sozialer Systeme ausführlich beschrieben, schaffen sich Systeme durch Differenzierung die Erhöhung ihrer Eigenkomplexität sowie die Möglichkeit, die Umwelt zu reduzieren. Eine gewisse Komplexität setzt voraus, dass Systeme nicht nur auf ihre Umwelt, sondern auf ihre eigene Komplexität reagieren müssen. Das erreichen sie durch Schaffung einer Unterscheidung, wobei sie sich selbst auf einer Seite dieser Unterscheidung verorten. Durch den Akt des Unterscheidens (distinct) und des Bezeichnens einer Seite des Unterschiedenen wird die Beobachtung an die jeweilige Wahl gebunden. Nach Luhmann ist somit nicht Verständigung, sondern Beobachtung der grundlegende Operationsmodus sozialer Systeme (vgl. Luhmann 1990, S. 73f.). Beide Seiten einer Unterscheidung gleichzeitig zu bezeichnen ist daher unmöglich. Das Beobachten der eigenen Unterscheidung bezeichnet Luhmann als den sogenannten blinden Fleck. Das System kann die Unterscheidung, die es verwendet, nur durch die Beobachtung einer Beobachtung beobachten – die Beobachtung zweiter Ordnung. Auch diese verhält sich selbst gegenüber unkritisch, da auch sie sich nicht selbst zu beobachten vermag. Durch das sogenannte „re-entry“ wird diese beobachtete Unterscheidung wieder in das System eingeführt und dient zu dessen Orientierung. Der Aspekt des Zeitverlustes findet sich hier wieder, da dies nicht gleichzeitig, sondern nur aufeinander folgend geschieht.

Trotz der grundsätzlichen Differenz zwischen den Theorien von Luhmann und Habermas ist beiden die Unmöglichkeit der Eigenkonstruktion gemeinsam. Luhmann verortet sie in der von der Beobachtung selbst nicht zu beobachtenden Unterscheidung, und Habermas sieht sie in der Differenz zwischen aktuellen Verständigungsvorgängen und den bereits vorverständigten Begriffen und Regeln der Sprache. Das heißt, dass sowohl bei Habermas als auch bei Luhmann Kommunikation bzw. Beobachtung nur „unkritisch“, ohne sich über das bereits Verständigte bzw. Beobachtete auszutauschen, stattfinden kann. Darüber kann erst in einer weiteren Verständigung oder Beobachtung mit dem Verlust von Zeit (durch Zeitverschiebung) kommuniziert werden.

Habermas sieht die in der Sprache verwendeten Regeln und Begriffe als Resultate früherer kulturell gespeicherter Verständigungen, die bereitstehen, um weitere zu ermöglichen. Der Unterschied zu Luhmann liegt darin, dass Habermas aus der Innenperspektive die Paradoxie der Verständigung beschreibt, während Luhmann eine Außenperspektive einnimmt. Für Habermas muss in dem Prozess der Verständigung die Differenz über die potenziell unterschiedliche Bedeutung der Begriffe unsichtbar bleiben, da sonst eine weitere Verständigung nicht angeschlossen werden könnte. Der Sprecher ist immer ein Teil der Verständigung. Dagegen stellt Luhmann die Beobachtung zweiter Ordnung, die über eine Vielzahl von Beobachtungsstandpunkten verfügt, die sich vernetzen können (vgl. Luhmann 1997, S. 766ff.)

Für das Handeln in unserem Interventionsprojekt ist es nicht ausschlaggebend, diesen theoretischen Diskurs bis in die letzte Konsequenz zu folgen. Unser Praxisprojekt entwickelt ein Konzept für Bildungscontrolling und begleitet dessen Implementierung. Die Schwierigkeiten, die uns die Luhmannsche Systemtheorie in der Intervention in soziale Systeme aufzeigt, liegen vor allem darin, dass Interaktion und Kommunikation zwischen zwei Systemen auf der Basis wechselseitiger Undurchsichtigkeit laufen. Niemand kann in den Kopf eines anderen hineinsehen, und das Bewusstsein ist sowohl für uns als auch für andere weitestgehend unerreichbar. Erst die Kombination aus Beobachtung und Kommunikation erleichtert das Verstehen. Komplexe Systeme lassen sich schwer beobachten, da uns die geeigneten Beobachtungsinstrumente fehlen. Zu

erfassen, wie ein System beobachtet, wie es sein Weltbild erzeugt, um daraus auf die Logik des Systems selbst zu schließen, stellt sich als ein gangbarer Weg dar.

Habermas weist darauf hin, dass die Basis des gesellschaftlichen Handelns, die Kommunikation, von Verdeckung geprägt ist. Der Verständigungssuchende ist nicht in der Lage, über sich selbst zu kommunizieren. Folglich ist es für eine Intervention erforderlich, sich durch Kommunikation über die Verständigung auszutauschen. Auch Luhmann legt Beobachtung auf Ebene der sozialen Systeme durch Kommunikation fest (vgl. Luhmann 1997, S. 70), und daher wird es unvermeidlich, durch die Beobachtung zweiter Ordnung über die Beobachtung erster Ordnung zu kommunizieren. Hingegen kommen in der Theorie der sozialen Systeme außer den sozialen keine anderen kommunizierenden Systeme vor. Wer die Unterscheidung kommuniziert, kommuniziert innerhalb des sozialen Systems als Teilnehmer des Systemgeschehens.

Die Konsequenzen der Interventionen in unser Unternehmen werden daher aufrechterhalten. Intervention meint, auf irgendetwas einzuwirken. Die Architektur komplexer Systeme verneint die Existenz geradliniger Wege, auf denen Informationen das System durchlaufen. Zwischen Ursache und Wirkung bestehen oft keine direkt erkennbaren Zusammenhänge. Dies drückt auch Habermas durch die Paradoxie innerhalb des Verständigungsprozesses aus.

Eine weitere Differenz ist die Sichtweise auf den Menschen im Zusammenhang des sozialen Systems. Habermas bezeichnet den Menschen als Subjekt, das als Teilnehmer der Kommunikation kommunikativ handelt. Seine Theorie ist somit subjektbezogen. Für Luhmann ist der Mensch kein selbstständiges System, sondern ein „Konglomerat autopoietischer, eigendynamischer, nichttrivialer Systeme“ und hat somit Anteil an verschiedenen Systemtypen (vgl. Luhmann 2002, S. 82). Er verneint nicht die Existenz des Menschen, sondern seine Relevanz als Analyseeinheit. Was oberflächlich betrachtet menschenfeindlich wirkt, lässt bei genauerem Hinsehen erkennen, dass Luhmann sich mit allen Themen beschäftigt, die uns als Menschen interessieren, wie z.B. Liebe, Geld, Kommunikation usw. Nur der Mensch an sich, als analytisches Wesen, wird nicht zur Interpretation dieser Phänomene herangezogen. Luhmanns Theorie gilt daher als antihumanistisch.

Die vorliegende Studie wird trotz der Anerkennung der Bedeutungsrelevanz der Luhmannschen Theorie den Menschen als Analyseeinheit begreifen. Sie entwirft einen Prozess, der das Weiterbilden von Menschen im institutionellen Zusammenhang steuert und so weit als möglich nachhaltig gestaltet. Daraus folgt unumgänglich das Aufzeigen von Steuerungsmöglichkeiten und das Benennen von Kriterien, die Lernen begünstigen. Das Aufgreifen des Theoriediskurses bereichert durch seine Komplexität die Vielfalt relevanter Steuerungskriterien. Es eröffnet Perspektiven, so viele Weichen wie möglich so zu stellen, dass Lernen nutzbringend eingesetzt werden kann.

Systemisch zu denken und Komplexität zu bejahen, schließt den Menschen als Analyseeinheit nicht aus. Es zeugt nicht von einer antihumanistische Haltung. Die ausführliche Analyse der Systemtheorie von Luhmann ermöglicht einen sorgfältigen und auch einen ungewöhnlichen Umgang mit Interventionen. Sie stellt eine Bereicherung dar und kein Ausschlussverfahren.

Zu erkennen und insbesondere sich mit dem Gedanken auseinander zu setzen, dass Steuerungsprozesse nicht so einfach gestaltbar sind, wie augenscheinlich angenommen, wirkt sich auf den Lernprozess nutzbringend aus. Die Frage zuzulassen, ob Steuerung überhaupt und in welcher Form erreichbar ist, verursacht Verunsicherung und zeigt bei genauer Analyse die Grenzen der Erfolgswahrscheinlichkeit auf. Dietrich

Dörner beschreibt in seinem Buch „*Die Logik des Misslingens*“ ausführlich, woran viele Hilfsprojekte in Entwicklungsländern scheitern: an der Unfähigkeit, innerhalb der Logik des Systems zu denken, und an der Ignoranz gegenüber der Eigendynamik des Systems. Intervention in diese Eigendynamik lässt sich von außen bzw. von dem Intervenierenden kaum beeinflussen (vgl. Dörner 1999).

Die Systemtheorie vermittelt sehr deutlich, ähnlich einem mathematischen Konstrukt, warum Steuerung so schwer zu arrangieren ist. Auch wenn sie als Theorie für die Theorie bezeichnet wird, erlangt man ohne sie kaum das Bewusstsein für die Komplexität von Steuerung, und von Linearität auszugehen führt zum Scheitern.

Bildungscontrolling zu integrieren bzw. die Steuerung von Lernprozessen im Unternehmen aufzubauen, kennzeichnet den Versuch einer zielgerichteten Intervention in ein soziales System. Lernen als unternehmerischer Weiterbildungsprozess findet sich meist im institutionellen bzw. organisationalen Kontext wieder, so dass der Aspekt des Systems nicht vernachlässigt werden kann. Im Gegenteil, ihm muss ein sehr hoher Stellenwert eingeräumt werden. Dem steht nicht entgegen, sich dem Humanismus zuzuwenden und bewusst im Umgang mit Menschen zu stehen oder das Vorhandensein einer Kultur zu betonen. Denn an dieser Stelle zeigen kulturtheoretische Analysen in Luhmanns Werk Lücken auf: Die Systemtheorie beschreibe sich als Teil ihres Gegenstandes, dennoch lasse sie sich nicht als Teil einer Kultur begreifen, weil ihr ein entsprechender Kulturbegriff fehle. Sie sei unfähig, Kultur zu konzeptionalisieren und blende sie einfach aus (vgl. Beiträge von Baecker, Koschorke, Helmstetter in: Koschorke/Viesmann 1999). Für Luhmann existieren keine Werte oder Normen, die im weitesten Sinne als Kultur verstanden werden können, er ordnet den Begriff der Funktion dem der Struktur vor und problematisiert damit die Struktur selbst. Wodurch „man also nicht eine ‚downward causation‘ annehmen sollte der Art, dass die Idee aus der Kultur in die Köpfe und von dort in die Hände und Zungen fährt“ (Luhmann 1980, S. 8).

Das Anwenden der Systemtheorie impliziert nicht, den Menschen zu verleugnen und Kultur zu vernachlässigen. Es bereichert die Konzeption von Intervention und setzt Komplexität im Steuerungsprozess in sozialen Systemen voraus. Systemtheorie wird nicht als ausschließliche Grundlage für die theoretische Analyse in der Einführung von Bildungscontrolling angewendet, sondern bildet ein nur Teil. Sie setzt Grenzen, die ein Misslingen aufzeigen und augenblickliche Fertigkeiten in Frage stellen. Sich nur innerhalb dieser Grenzen zu bewegen wäre genügsam, sie als Herausforderung anzunehmen, um dem Ziel oder neuen Erkenntnissen näher zu kommen, ist Genuss.

Dem Menschen als eigenständige Person kommt in dieser Studie besondere Bedeutung zu. Seine Einzigartigkeit und sein Person-Sein steht nicht in Frage. Der Mensch lebt zielgerichtet und bewusst und ist in der Lage, zu wählen und zu entscheiden (vgl. Quitmann 1996) – ein Grundsatz, der eine humanistische Haltung beschreibt. Die theoretische Analyse, die den Menschen in seinen einzelnen Funktionen, z.B. der des Gehirns, analysiert und sich gleichzeitig der Systemtheorie zuwendet, stellt einen Prozess dar, der möglichst viele unterschiedliche Aspekte aufgreift. Am Ende dieses Prozesses steht der Mensch mitsamt der Anerkennung der Tatsache, dass letzten Endes er selbst sein Handeln bestimmt.

Es wurde deutlich, dass einer Organisation keine unmittelbaren Wahrnehmungsorgane zur Verfügung stehen, sondern dass sie durch ihre Mitglieder wahrnimmt. Der Prozess des Lernens in einem Unternehmen ist insofern nicht unabhängig von dessen Mitgliedern, da dieser nötige Wahrnehmungsprozess eine strikte Trennung zwischen Unternehmen und Mitarbeitern auf dieser Ebene nicht zulässt. Dessen ungeachtet konstituiert sich ein Unternehmen über seinen Sinn, und es werden nur die

Wahrnehmungsreize aufgenommen, die für das System Unternehmen Sinn ergeben. Die Wahrnehmung der Mitarbeiter ist hauptsächlich vom Unternehmen als sinnstiftend abhängig. Was für ein Unternehmen Sinn herstellt, findet sich in den Regeln dieser Organisation wieder, die wiederum die Handlungsabläufe und den Rahmen vorgeben, in denen sich die Menschen dieses Unternehmens bewegen. Aufgrund dieser Erfahrungen entwickelt sich im Laufe der Jahre Kultur.

Die Systemtheorie liefert keine ausreichenden Ansätze für das Entwickeln eines Bildungscontrolling-Konzeptes, sie erhebt aber auch nicht diesen Anspruch. Sie liefert wertvolle Erkenntnisse, die durch Erkenntnisse aus der Theorie der lernenden Organisation, der Theorie über das Lernen des Individuums, aus der Gehirnforschung und der Auseinandersetzung mit Kultur ergänzt und angereichert werden.

Zentral bleibt es, Weichen zu stellen, um die Erfolgswahrscheinlichkeit des Konzeptes zu erhöhen, und Misslingen und Scheitern nicht auszuschließen. Ziel ist nicht ein fester Bauplan, sondern das Erkennen von Erfolgsfaktoren.

„Eine Theorie setzt das Erkennen und Erleben einer Grenze voraus, um eine Spannung aufzubauen, die uns dazu antreibt, diese Grenze zu überschreiten. Im Volksmund sagt man auch: Die Not ist der beste Lehrmeister“ (Thiemel, S. 2)

4. Individuelles Lernen

„Die Frage, ob Laufen beim Menschen angeboren oder erworben ist, kann daher nur wie folgt beantwortet werden: Die Möglichkeit, laufen zu lernen, ist angeboren. Sie wird dann zur Wirklichkeit des Laufenkönnens, wenn das Kind zur richtigen Zeit die richtigen Erfahrungen macht. Derjenige, der dafür sorgt, dass dies geschieht, ist vor allem das Kind selbst. Was wir tun können, beschränkt sich im Wesentlichen auf das Bereitstellen der geeigneten Rahmenbedingungen, von genügend Nahrung und Vorbildern (wir laufen ja ständig um die Babys herum) bis hin zum Wegräumen von Stolpersteinen. Ich glaube nicht, dass es sich mit dem Lernen in anderen Bereichen wesentlich anders verhält“ (Spitzer 2002, S. 206).

Der Prozess des Lernens vollzieht sich unsichtbar im Kopf eines Menschen, sichtbar ist sein Verhalten. In einem Unternehmen findet Lernen in Abhängigkeit von seinen Mitgliedern statt. Daher ist neben dem institutionellen Rahmen, dem System, in welchem Lernen stattfindet, der Mensch das Zentrum des Lernens. In den ersten Kapiteln wurde mit der Systemtheorie ein Gesamtsystem betrachtet. Grenzen und Möglichkeiten der Steuerung von Weiterentwicklung seitens der Personalentwicklung im komplexen Unternehmensumfeld wurden analysiert und benannt. Erkennbar wurde, dass es nicht ausreicht, sich nur auf die einzelne Person zu konzentrieren und diese ohne Zusammenhang mit dem Gesamtsystem zu schulen. Der Mensch, der Wissen aufnimmt und motiviert ist, Neues kennen zu lernen, bildet den Mittelpunkt des gesamten Weiterbildungssystems. Im beruflichen Kontext stellt er das erworbene Wissen im günstigsten Fall der Organisation zur Verfügung. Weiterbildung im Unternehmen richtet sich an die Mitarbeiter, oft an Einzelne, manchmal an Teams. Lernen nimmt auch hier seinen Anfang in den Köpfen der Mitarbeiter, demzufolge ist der individuelle Lernprozess die Basis für ein gesamtes Lernkonzept – ein Konzept für Bildungscontrolling. Nur wenn dieser Prozess mitsamt seinen Rahmenbedingungen optimal strukturiert ist, ist der Grundstock für erfolgreiches Lernen im Unternehmen gelegt.

Dieses Kapitel zeigt auf, wie das Lernen des Individuums verläuft. Es werden relevante verhaltenswissenschaftliche Lerntheorien zusammenfassend dargestellt, um eine Theorie als Basis für den Lernprozess im Unternehmensumfeld herauszuarbeiten. Ist der individuelle Lernprozess beleuchtet, können diese Erkenntnisse zur Erarbeitung von Erfolgskriterien dienen. Daraus leiten sich Anforderungen für das Lernumfeld ab. Anschließend wird analysiert, welche Bedeutung diese Erkenntnisse für die Durchführung der Praxisstudie im Unternehmen haben. Sich daraus generierende Praxisprojekte liefern die Möglichkeit der Umwandlung der Theorie in ein konkretes Unternehmen.

Anschließend wird der Bereich Motivation in Bezug auf Lernen beschrieben, und seine Auswirkungen auf die Praxis werden betrachtet. Den Abschluss des Kapitels bildet die Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen, ausgehend von der Annahme, auch das Gehirn eines Menschen durch Lernen beeinflussen zu können. So erlaubt diese Erkenntnis auch das Schaffen günstiger Rahmenbedingungen auf dieser Ebene des Lernprozesses.

Nur wer ergründet, wie Lernen funktioniert, was zum Lernen motiviert und welche Möglichkeiten sich offerieren, um lernend erfolgreich zu sein, nur der kann auch den

Lernprozess unterstützen und die wesentlichen Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen.

4.1. Der Mensch im Mittelpunkt von Weiterbildung

Weiterbildung im Unternehmen beginnt meist mit Wissensvermittlung, was jedoch nicht zwangsläufig zum Lernen führt. Lernen ist zunächst einmal eine Angelegenheit des Individuums (vgl. Geißler 1996, S. 81) und Wissen wird von Menschen produziert. Aus diesem Grunde ist es unvermeidlich, sich über die Erkenntnisse der Systemtheorie auch wieder mit dem Lernen des Einzelnen zu beschäftigen. Es gilt herauszufinden, wie erfolgreiches, individuelles Lernen in der Unternehmensumwelt stattfindet bzw. wie es gestaltet sein kann. Die Erkenntnisse über das individuelle Lernen können anschließend als Erfolgsfaktoren für einen zielgerichteten Lernprozess im Unternehmen fungieren. Nutzenorientierte Weiterbildung beruht darauf, Veränderung freiwillig zu vollziehen. Zugleich muss sie für die Lernenden transparent sein, um Missbrauch und Manipulation zu verhindern. Indem Transparenz und Akzeptanz im Weiterbildungsprozess gesichert bleiben, ist der Bildungsprozess weitestgehend gegen Missbrauch geschützt.

Es gibt unterschiedliche Ansätze, Lernprozesse der Mitarbeiter in einem Unternehmen zu betrachten. An dieser Stelle sollen nun neurobiologische und verhaltenswissenschaftliche Ansätze erörtert werden. Der personalökonomische Ansatz wird an dieser Stelle nicht bearbeitet, auch wenn der ökonomische Aspekt bei der Entwicklung von Bildungscontrolling eine Rolle spielt, da der Nutzen der Weiterbildung erhöht und nachgewiesen werden soll. Doch ökonomisch betrachtet gilt die Annahme: Wenn Weiterbildung die Arbeitsleistung eines Mitarbeiters nicht verbessert, erhöhen sich dadurch die entstandenen Kosten und es verschlechtert sich somit das Verhältnis von Leistung und Kosten des Faktors Arbeit (vgl. Marr/Stitzel 1979, S. 70). Dem dazugehörigen Menschenbild des „homo oeconomicus“ liegt die rationale Nutzenmaximierung des Utilitarismus zugrunde. Dieses geht davon aus, dass der Mensch zu List, Täuschung und Zurückhaltung von Information greift, um sein Eigeninteresse zu verfolgen (ebd.).

Diese Grundannahme kann keine Basis für das zu erstellende Controllingkonzept sein. Nicht ein Instrument der Kontrolle, sondern ein Instrument der Steuerung soll entstehen. Die Hypothese, Misstrauen als eine Konstante im Verhalten des Menschen vorauszusetzen, mag zwar für manchen Einzelfall zutreffen, widerspricht aber dem Gedanken eines vertrauensvoll unterstützten Lernprozesses. In der komplexen Unternehmensumwelt ist Kontrolle im klassischen Sinne nicht möglich, und Misstrauen als Grundannahme gefährdet den Erfolg von Weiterbildung von vornherein.

Viele unterschiedliche Wissenschaften befassen sich sowohl mit der Theorie des Systems als auch mit dem Phänomen des Lernens. Hier sollen insbesondere die Ansätze der Verhaltenswissenschaft und die Erkenntnisse der Neurobiologie einbezogen werden. Die Beschäftigung mit den biologischen Grundlagen des menschlichen Gehirns baut das Fundament für die Analyse der Lernpsychologie, welche menschliches Verhalten beleuchtet.

Zunächst wird dargelegt, warum ein Individuum überhaupt zu lernen beginnt. Evolutionstheoretisch wird Lernen als eine Anpassung an einschränkende Bedingungen bezeichnet (vgl. Bateson 1983, S. 515). Nach Ernst von Glasersfeld geht dem Lernen eine Störung des Systems voraus, infolge dessen stellt Lernen eine Reaktion auf eine

Irritation dar (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 49).²³ Etwas verändert sich und eine Krise entsteht, da das gewohnte Verhalten nicht mehr für die entstandene Situation zu passen scheint. Lernen bedeutet in diesem Falle Adaption an die Umwelt oder Antizipation dieser Umwelt. Nach Vester hat Lernen prinzipiell das Ziel, dass ein Lebewesen die Umwelt so interpretieren kann, dass es sich in ihr möglichst gut zurechtfindet und sein Verhalten dieser Umwelt entsprechend anpasst (vgl. Vester 1988, S. 45). Nach Siebert und Arnold, die sich aus konstruktivistisch-systemischer Perspektive mit Erwachsenenbildung beschäftigen, sucht das Individuum Deutungsmuster für die Realität, die zur Bewältigung von Aufgaben taugen (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 163). Lernen ist somit nicht nur ein Anpassungsvorgang, sondern auch eine Erweiterung von Möglichkeiten durch den Erwerb von Kompetenz. Peter Senge unterscheidet als Auslöser von Lernen externe und interne Faktoren. Externe Auslöser sind beispielsweise Probleme und Aufgabenstellungen. Als interne Auslöser benennt er Neugierde oder Herausforderung (vgl. Senge 1993, S. 50). Externe Ursachen können zukünftige Aufgaben sein, deren Erwartung einen Lernprozess zu initiieren vermag, der die Steigerung von Fähigkeiten zum Ziel hat. Hier ist die Ermittlung des Lernbedarfs komplizierter als die Ermittlung vorhandener Defizite. Ausschlaggebend ist es, während des gesamten Lernprozesses die Aufmerksamkeit zu erhalten, da Lernen ein langfristiger Prozess ist. Ihn kontinuierlich zu begleiten und sicherzustellen, ist eine große Herausforderung.

Nachfolgend wird der Lernprozess beschrieben, welcher aus dem Lernanlass, dem Auslöser des Lernens, hervorgeht. In chronologischer Reihenfolge werden die wichtigsten verhaltenswissenschaftlichen Lerntheorien aufgerollt und auf ihre Anwendbarkeit für ein Bildungscontrolling-Konzept im Unternehmen hin analysiert. Um Lernen im Unternehmen erfolgreich zu gestalten, bedarf es eines didaktischen Konzepts, das auf einer Lerntheorie basiert und möglichst gut an die gegebenen Bedingungen angepasst werden kann.

4.2. Prozess des Lernens – verhaltenswissenschaftliche/behavioristische/konstruktivistische Lerntheorien

„Wenn es nur eine einzige Wahrheit gäbe, könnte man nicht hundert Bilder über dasselbe Thema malen“ (Pablo Picasso).

Lerntheorien bezeichnen den Versuch, Kenntnisse und Auffassungen über das Lernen in einem einheitlichen System zusammenzufassen. Sie bestimmen den Rahmen für didaktische Überlegungen (vgl. Klimsa 1993, S. 242). Um ein Lernsystem nutzbringend zu gestalten, muss ihm ein theoretisches Modell zugrunde gelegt werden.

Es existieren drei grundlegende theoretische Positionen, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen: die behavioristische, die kognitivistische und die konstruktivistische Orientierung.

Der *Behaviorismus* ist dem Objektivismus zuzuordnen. Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass es eine vom Bewusstsein unabhängige objektive Welt gibt. In dieser ist es zulässig, über Objekte die Aussage zu treffen, ob diese richtig oder falsch sind.

²³ Eine Störung kann beispielsweise ein nicht zufriedenstellendes Handlungsergebnis sein.

Lernen zeichnet sich dann dadurch aus, dass Wissen über eine objektive Wirklichkeit intern abgebildet wird, um den externen Strukturen möglichst nahe zu kommen (vgl. Knuth/Cunnigham 1991, S. 164).

Die bekanntesten Experimente für die behavioristische Sichtweise sind die Untersuchungen von I. P. Pawlow. Der „Pawlowsche Hund“, produzierte nach einer gewissen Zeit, in der ihm das Futter regelmäßig in Zusammenhang mit einem bestimmten Signal verabreicht wurde, bereits beim Ertönen des Signals Speichelfluss. Geläufiger Begriff hierfür ist das klassische Konditionieren. Diese Erzeugung bedingter Reflexe wird als reaktives Lernen oder auch Reiz-Reaktions-Lernen bezeichnet (vgl. Edelman 1996, S. 95) und verdeutlicht die Basisthesen des Behaviorismus. Der Begriff Behaviorismus hat seine Wurzeln bei J. Watson. Er vertritt die Position, gewünschtes Verhalten durch Hinweisreize oder Verstärkung (z.B. Belohnung) steuern zu können. Der Lernende selbst wird als „black box“ betrachtet, dessen interne Vorgänge keine besondere Beachtung finden. Einer der einflussreichsten Vertreter war B. F. Skinner, der die Hypothese aufstellte, dass Belohnung einen Menschen am ehesten dazu motiviere, sich in einer gewünschten Art und Weise zu verhalten. Skinner erweitert das Modell des klassischen Konditionierens durch den Gedanken, dass Verhalten in Bezug zu den ihm nachfolgenden Ereignissen, den Konsequenzen, steht (vgl. Edelman 1996, S. 110). Diese Form des Lernens wird auch als instrumentelles Lernen bezeichnet.

Im Gegensatz zur behavioristischen Sichtweise erörtert die kognitivistische Lerntheorie Denk- und Verstehensprozesse des Menschen. Die Art, wie der Mensch Informationen verarbeitet, spielt eine zentrale Rolle. Der Lernende wird als Individuum begriffen, der Anregungen von außen aktiv und selbstständig verarbeitet und nicht problemlos durch äußere Reize steuerbar ist (vgl. Tulodziecki u.a. 1996, S. 9). Richtungweisend sind unter anderem die Untersuchungen von Jean Piaget, der sich mit Entwicklungsprozessen von Kindern auseinander gesetzt hat.²⁴

Der *Kognitivismus* versteht Lernen als Informationsverarbeitungsprozess. Das Gehirn ist, metaphorisch betrachtet, einem Computer ähnlich (vgl. Baumgartner/Payr 1994, S. 103). In Analogie dazu ist davon auszugehen, dass das Gehirn Informationen wie Eingaben verarbeitet und einen bestimmten Output generiert. Es dekodiert die Informationen aufgrund interner Schemata. War die Information falsch oder wurde der Prozess der Informationsaufnahme gestört, kommt kein Lernen zustande. Es ist nötig, den Vorgang des Lernens beziehungsweise die inneren Denk- und Verstehensprozesse zu analysieren. Abgesehen davon geht der Kognitivismus ebenso von einer existierenden Wirklichkeit aus, in der objektives Wissen vorhanden ist (vgl. Duffy/Jonassen 1992a, S. 3). Die Konstruktion einer inneren Wirklichkeit erwächst aus der Aufnahme und Verarbeitung der externen „realen“ Wirklichkeit.

Der *Konstruktivismus* sieht eine objektive Wirklichkeit als nicht existent an und betrachtet Wissen als interne subjektive Konstruktion. Diese Position entwickelte sich aus einer Vielzahl von wissenschaftlichen Ideen und Schlussfolgerungen. Wie bereits im ersten Kapitel erwähnt, waren die Arbeiten der chilenischen Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela besonders einflussreich, da sie den Begriff der autopoietischen Organisation als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen Lebendem und Nicht-Lebendem definierten (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 55). Der Zusammenhang zwischen Umgebung und Individuum wird von ihnen als strukturelle

²⁴ Piaget untersuchte das Erlernen von Spielregeln am Beispiel des Murmelspiels an Kindern im Alter von vier bis ca. zwölf Jahren. Er analysierte die Einstellung der Kinder bzw. die Änderung oder Entwicklung der Einstellung in Bezug auf mögliche Änderbarkeit sowie Anerkennung der Spielregeln. Als Folge dieser Untersuchungen ergab sich für Piaget ein Modell des Erlernens von Regeln (vgl. Piaget 1954, S. 7ff.)

Koppelung charakterisiert, welche Anpassungsprozesse auslöst. Diese schaffen die Voraussetzung für das Fortbestehen des Organismus in seiner komplexen Umwelt. Die Struktur eines Organismus wird durch Perturbationen verändert. Perturbationen sind Störungen im Umfeld eines Systems, die als Auslöser für Strukturveränderung verantwortlich sind. Sie verursachen eine Veränderung, jedoch nicht den Modus, in welchem diese Veränderung stattfindet. Die Art und Weise der Veränderung wird durch die interne Struktur des Organismus determiniert. Lebewesen sind demnach autonom und strukturbestimmt, wodurch sie ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten ausbilden (ebd., S. 55f.).

Überträgt man diese Sichtweisen auf den Prozess des Lernens, so würde die behavioristische Sichtweise besagen, dass der Lernstil ein passiv-rezeptiver ist. Der Lehrende hätte das „wahre“ Wissen und wüsste, was der Lernende in der Zukunft bewältigen soll. Der Lernprozess beschränkt sich dann auf eine Wiedergabe von vorgegebenen Inhalten und der Lernende verfügt oftmals nicht über die Fähigkeit, komplexe realistische Probleme zu lösen. Das abstrakte Wissen kann nicht auf reale Situationen übertragen oder verinnerlicht werden. Strategien für selbstgesteuertes Lernen werden nicht vermittelt. Doch gerade diese Fähigkeiten sind in der heutigen Zeit – und insbesondere für Mitarbeiter in einer komplexen Unternehmenswelt – essentiell. Obgleich der Behaviorismus in Bezug auf Lernen Relevanz aufweist, etwa beim Auswendiglernen von Daten oder durch die Komponente der positiven Verstärkung, ist er für die komplexe Fragestellung dieser Studie nicht ausreichend.

Im Gegensatz dazu befassen sich kognitivistische Lerntheorien mit internen Lernvorgängen. Lernen ist kein eingleisiger Vorgang, sondern gleicht einer Input/Output-Reaktion. Dieser Vorgang impliziert unter anderem den Prozess der Informationsverarbeitung, der im Kognitivismus einen angemessenen Stellenwert hat. Gleichwohl reicht Lernen über den reinen Informationsverarbeitungsprozess hinaus. Als Erklärungsmodell für Lernen in einer komplexen Unternehmensumwelt ist auch der Kognitivismus demnach nicht ausreichend, denn er setzt eine objektive Welt mit objektivem Wissen voraus. Die Vorstellung von externem und unabhängig vom Bewusstsein existierendem Wissen ist aus systemtheoretischer und konstruktivistischer Sicht kritisierbar. Wissen ist als die Konstruktion eines Lernenden in einem sozialen Kontext anzusehen, nicht als Prozess der Informationsverarbeitung.

Lernen im Unternehmen fordert von den Menschen das Bewältigen von Situationen in einer vielschichtigen, sich ständig verändernden Umwelt. Es ist nicht ausreichend, richtige Antworten bzw. Methoden zur Antwortfindung zu generieren, sondern es ist notwendig, mit dieser sich verändernden Umwelt zu kooperieren. Globalisierung und Wettbewerb erhöhen den Druck auf Unternehmen und erfordern schnelles Denken und flexibles Handeln. In Bezug auf technologische Neuerungen und schnelle Entwicklungen ist das Wissen jüngerer Menschen häufig auf aktuellerem Stand als das der verantwortlichen Führungskräfte. Deren konservativer Arbeitsstil, der durch die Weitergabe von Wissen von oben nach unten geprägt ist, bleibt in der derzeitigen Unternehmenswelt mit aller Wahrscheinlichkeit erfolglos. Insofern kann das Verhältnis der Führungskräfte und Mitarbeiter im Unternehmen auch kein Lehrer-Schüler Verhältnis sein, sondern erfordert die Annäherung an Formen wie Coaching, Training oder Beratung. Die folgende Übersicht über die Lernparadigmen von Baumgartner und Payr zeigt in Bezug auf das Lernen als Entwicklungsprozess in komplexer Unternehmensumwelt eine Betonung konstruktivistischer Lernkonzepte.

Lernparadigmen

Kategorie	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Das Gehirn ist	ein passiver Behälter	ein informationsverarbeitendes „Gerät“	ein informationell geschlossenes System
Wissen wird	abgelagert	verarbeitet	konstruiert
Wissen ist	eine korrekte Input/ Output-Relation	ein adäquater interner Verarbeitungsprozess	die Fähigkeit, in einer Situation operieren zu können
Lernziele	richtige Antworten	richtige Methoden zur Antwortfindung	komplexe Situationen bewältigen
Paradigma	Stimulus-Response	Problemlösung	Konstruktion
Strategie	lehren	beobachten und helfen	kooperieren
Der Lehrer ist	Autorität	Tutor	Coach, Trainer
Feedback	extern vorgegeben	extern modelliert	intern modelliert

Quelle: Baumgartner/Payr 1994, S. 110

Unrealistisch ist die Einschätzung, für die im Unternehmen notwendige Kompetenz zur Bewältigung komplexer Probleme und Aufgabenstellungen einen Lehrer bzw. Weiterbildner zur Verfügung zu haben, der sich im Stande sieht, kontinuierlich zu beobachten und zu helfen. Im Unternehmenszusammenhang kann ein Trainer oder Coach nur auf kooperativer Basis agieren. Diese Rolle kann von externen Trainern übernommen werden. Ökonomischer lässt sich der Mitarbeiter jedoch durch eigene Vorgesetzte unterstützen, die kompetent sind, Weiterentwicklung durch Coaching und ähnliche Gesprächsangebote zu begleiten.

Verständlicherweise kann der Behaviorismus nicht als alleinige Grundlage der hier zugrunde gelegten Lerntheorie angesehen werden, da seine Auffassung über die Natur des Lernens zu eingeschränkt ist, um die Komplexität der Fragestellung zu bedienen. Da Lernen über den reinen Informationsverarbeitungsprozess hinausreicht, stellt sich auch die kognitivistische Position für das Lernen im Unternehmensumfeld als ungenügend heraus. Lernen im Unternehmen als ein komplexer, von vielen Faktoren abhängiger Prozess basiert notwendigerweise auf einer Theorie, die dieser Komplexität in ihrer Gesamtheit Rechnung trägt.

Der Konstruktivismus bietet dieser vielschichtigen Fragestellung die breiteste Basis. Er erkennt Komplexität an und gründet sich nicht auf der Theorie eines allgemein gültigen Wissens. Er unterstreicht den im Unternehmen wichtigen Zusammenhang zwischen Individuum und Umwelt und eignet sich für den Umgang mit komplexen Problemsituationen. Für das Lernen genügt die reine Wissensvermittlung nicht. Parallel dazu ist auch die bereits analysierte Systemtheorie an den Konstruktivismus adaptierbar. Die Entscheidung für eine systemische und zugleich konstruktivistische Sichtweise des Lernens begründet sich nicht auf einer grundsätzlichen Ablehnung anderer Theorien, sondern auf der theoretischen und praktischen Ergiebigkeit dieser

beiden theoretischen Ansätze. Erst vor diesem Hintergrund kann die Komplexität der relevanten Fragestellung hinreichend bearbeitet werden.

Eine global vernetzte Welt, in der wenig eindeutig und vieles mehrdeutig und unübersichtlich ist, erfordert ein vernetztes Lernen, ein systemisch-konstruktivistisches Denken, ein urteilsvorsichtiges Denken in Zusammenhängen. Ein solches Lernen ist nicht nur lebenslange Notwendigkeit, sondern Grundlage einer klugen Lebensführung (vgl. Siebert 2003, S. 5).

„Systemtheorie und Konstruktivismus ergänzen sich, sind aber nicht als gleich zu bewerten. Systemische Theorien (...) sind mittlerweile eher Gesellschaftstheorien, die sich mit der Gesellschaft und deren Elementen auseinandersetzen. Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie, die den Menschen und seine Fähigkeiten zu fühlen, zu denken, wahrzunehmen und zu lernen betrachtet. Dennoch gibt es zwischen Systemtheorie und Konstruktivismus gemeinsame Schlüsselbegriffe wie z.B.: Selbstorganisation, Autopoiese, strukturelle Koppelung (Siebert 2003, S. 13). Beide Theorien stehen zwar nebeneinander, sind aber dennoch vernetzt und als sich gegenseitig ergänzend zu betrachten, so dass es möglich ist, von einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive zu sprechen. Es ist nicht notwendig, radikale konstruktivistische Positionen zu betrachten, sondern konstruktivistisches Denken, als ‚urteilsvorsichtiges Denken‘ zu beschreiben: Wir handeln aufgrund von Hypothesen über unsere Wirklichkeit. Unsere Annahme ist widerlegt, sobald unsere Handlung erfolglos ist, unabhängig davon, ob wir genau sagen können, warum es so geschieht und wie die Wahrheit aussieht“ (Siebert 2003, S. 12).

Exkurs: Selbstgesteuert/selbstorganisiert

Eindeutige Definitionsunterschiede zu den Begriffen selbstorganisiert und selbstgesteuert lassen sich kaum finden. Meist werden sie synonym verwendet. Differenzen beziehen sich vorwiegend darauf, ob lediglich die Organisation des Lernens, das „wie“, oder das Ziel des Lernens, das „was“, selbst bestimmt wird. „(...) den Lernenden bleibt bei vorgegebenen Zielen und Inhalten nur die Organisation des Wie (...) überlassen, selbstgesteuertes Lernen beziehe sich dagegen auch auf die Entscheidung über Ziele und Themen des eigenen Lernens“ (Dohmen 1998, S. 64).

Diese Definitionsunterschiede erweisen sich für die vorliegende Studie als unnötig. Verwendet wird der Begriff selbstgesteuert so, dass er sowohl das „Wie“ als auch das „Was“ des Lernens integriert. Wesentlich ist, dass das Individuum am Lernprozess und an der Zieldefinition beteiligt ist und die Lernform selbst wählt. Lernen ist hier im Zusammenhang des Unternehmens bedeutend. Folglich ist den Lernenden zwar erlaubt, die Inhalte mitzubestimmen, dennoch gibt das Unternehmen einen bestimmten Rahmen vor. Lerninhalte orientieren sich an den für das Unternehmen notwendigen Kompetenzen. Es interessiert, inwieweit es Lernangebote geben kann, die über die klassischen Seminare/Trainings hinausgehen und inwiefern der einzelne Mitarbeiter sich selbst dahingehend zu organisieren in der Lage befindet.

4.2.1. Konstruktivistische Überlegungen zum Wissen in Bezug auf Weiterbildung im Unternehmen

„Weisheit ist, mehrere Wahrheiten anzuerkennen und Mehrdeutigkeiten zuzulassen“ (Neil Postman).

Die Übertragung konstruktivistischer Ansätze auf die Tätigkeiten der Personalentwicklung zeigt, dass neben Seminaren und reiner Wissensvermittlung noch andere Konstrukte von Lernen angewandt und wirksam werden müssen, um erfolgreiche Lern- und Entwicklungsprozesse von Mitarbeitern zu erzielen. Es wird zwischen „implizitem“ und „explizitem“ Wissen unterschieden (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999, S. 34ff.). Explizites Wissen wird in Seminaren und Trainings durch Wissensvermittlung erworben.

„Traditionelle Weiterbildung ist hoch professionalisiert und auf den gut beeinflussbaren Bereich des expliziten Wissens ausgerichtet, der aber nur 20 Prozent der individuellen Handlungsfähigkeit ausmacht“ (Staudt/Kriegesmann 1999, S. 52).

Implizites Wissen wird dadurch erworben, dass Erfahrungen im Alltag oder in der Berufspraxis gemacht werden. Personalentwicklung muss sich daher die Aufgabe stellen, den Prozess der Überführung von explizitem zu implizitem Wissen zu unterstützen und bewusst zu gestalten. Siebert vertritt die Position, dass dieses implizite Wissen, zumindest aus konstruktivistischer Sicht, durch selbstgesteuerte²⁵ Lernprozesse erworben werden kann (vgl. Siebert 2003, S. 25).

Um eine systemisch-konstruktivistische Perspektive in die Weiterbildung zu integrieren, ist es zwingend, unterschiedlichen Bereichen und Elementen des Lernens nachzugehen. Aufschlussreich wird die Auseinandersetzung mit den Fragen „Woher wissen wir, was wir wissen?“, „Wie erlernen wir dieses Wissen und warum bleibt es uns manchmal erhalten und manchmal nicht?“. Die Bedeutung dieser Perspektive in Bezug zu individuellem Lernen zu erkennen und die Option, anhand dieser Erkenntnisse einen Bildungsprozess für Mitarbeiter eines Unternehmens zu gestalten, werden als weitere Schritte hin zu einem Konzept für Bildungs-Controlling betrachtet.

Konstruktivismus ist in erster Linie eine Theorie des Wissens, die sich mit der zentralen Frage, wie Erfahrungen gemacht, Wissen gewonnen, Schemata und Strukturen abstrahiert und Bedeutungen begrifflich konstruiert werden, befasst. Unser Wissen über unsere Welt bildet die Lebenswelt, in der wir uns bewegen. Wissen stellt in erster Linie eine Denk- und Erkenntnistätigkeit dar. Unsere Wirklichkeiten werden erzeugt, indem wir Wissen fabrizieren. Mit jedem neuen Wissen erstellen wir auch neue Wirklichkeiten. Das Wissen wird für uns dann sinnvoll, wenn es versteh- und anwendbar in Zusammenhänge eingebettet ist. Wissen, das nicht zweckmäßig verbunden ist, bleibt meist „träges“ Wissen“ (vgl. Siebert 2003, S. 38). Probleme klassischer Lernmethoden werden folglich sichtbar. Thiessen präzisiert das Problem „träges Wissen“ wie folgt: „Das erlernte Wissen ist zwar prinzipiell vorhanden, kann aber im konkreten Fall nicht abgerufen werden“ (Thiessen 1997, S. 71).

Von Mitarbeitern in einem Unternehmen erlerntes Wissen kann zu einem späteren Zeitpunkt oft nicht genutzt werden, da während der Lernsituation der tatsächliche Nutzen und die Verwertbarkeit für den Lernenden nicht transparent sind. Folglich ergibt

²⁵ Siehe Exkurs oben.

sich die Forderung nach praktischer Relevanz und Kontextbezogenheit bei der Vermittlung von Wissen. Die Aussicht auf den erfolgreichen Transfer einer Lernsituation in eine Alltagssituation hängt also davon ab, wie überzeugend Wissen in reale Kontexte eingebunden werden kann.

Aus konstruktivistischer Sicht muss der Transfer mit den Konzepten Kontextualisierung und Dekontextualisierung verknüpft werden (vgl. Prenzel/Mandel 1991, S. 315). Lernen sollte anhand authentischer Situationen vollzogen werden. Informationen dürfen nicht in kleine Portionen geteilt und der Einfachheit halber aus dem Kontext herausgenommen, sondern müssen in realistischen, komplexen Zusammenhängen dargestellt und behandelt werden. Wissen ist kontextualisiert, d.h. auf einen spezifischen Kontext bezogen zu präsentieren. Die Ablösung des Wissens vom spezifischen Kontext darf erst nach diesem Prozess geschehen. Nur wenn Wissen im spezifischen Zusammenhang erlernt wurde, ist es abstrahierbar und auf möglichst viele andere Situationen übertragbar. Demzufolge lässt sich abstrahiertes Wissen von abstraktem Wissen unterscheiden (vgl. Mandl/Gruber/Renk 1997, S. 171). Abstrakt erworbenes Wissen wird wahrscheinlich nicht auf konkrete Situationen angewendet werden können. Nur kontextbezogenes Wissen lässt sich individuell abstrahiert auf weitere Situationen transferieren. Dieses abstrahierte Wissen ist nicht isoliert, sondern mit der Situation vernetzt.

„Im Vordergrund steht die Einbettung von Lernprozessen in das Lösen bedeutungshaltiger, authentischer Probleme, um zum einen sicherzustellen, dass Wissen von Anfang an unter Anwendungsgesichtspunkten erworben wird, und um zum anderen neben dem Erwerb von Wissen auch die Entwicklung von Denkmustern, Expertenkniffen und Überzeugungssystemen einer Expertenkultur zu fördern (Mandl/Gruber/Renk 1997, S. 368).

Siebert beschreibt diese Vernetzungen wie folgt: „Wissensnetze können nicht unterrichtet werden. Wissensnetze entstehen im Kopf; das Gehirn verknüpft Bekanntes mit Neuem, Erlebtes mit Gelesenem. Manche Verknüpfungen nehmen im Laufe der Zeit zu, andere lockern sich. Wissensnetze sind in Bewegung, sie werden von außen angeregt, aber nicht instruiert“ (Siebert 2003, S. 39).

Da Wissen nicht isoliert, sondern vernetzt entsteht und auch neues Wissen sich in ein bereits vorhandenes Wissensnetz einfügt, ist es hilfreich, sich zusätzlich mit vernetztem Lernen zu beschäftigen. Das Entstehen und Aneignen von Wissen beeinflusst maßgeblich das Lernen und Lehren. Nur durch die Kenntnis über die Entstehung von Wissen ist kann auf sachgemäße Art und Weise Wissen vermittelt werden. Im Gegensatz zum Kognitivismus lehnt der Konstruktivismus die Annahme einer Wechselwirkung zwischen der externen Welt und den internen Verarbeitungsprozessen ab. Der Lernende ist kein Informationsverarbeiter, sondern konstruiert sich aktiv sein individuelles Wissen. Lernen baut verknüpfbare, persönliche Konstrukte auf (vgl. Klisma 1993, S. 134). Bereits existierendes Wissen des Lernenden stellt einen essentiellen Wert dar, prägt doch die jeweils individuelle Biographie, den Lernweg und das Wissen jedes Einzelnen in großem Ausmaß.

Der konstruktivistischen Lerntheorie als Basis für Weiterbildung im Unternehmen zuzustimmen, beinhaltet nicht nur, die Annahmen über objektives Wissen zu relativieren, sondern auch, den Begriff „Lernen“ zu erweitern. Lernen wird aus konstruktivistischer Sicht zugleich als „vernetztes Lernen“ beschrieben. Die Begriffe „systemisch“ und „vernetzt“ werden vielfach synonym verwendet. „Systemisches Denken“ charakterisiert sich durch die Beobachtung, Unterscheidung und Erklärung komplexer Wirklichkeiten. „Vernetztes Lernen“ verweist auf die neuronalen Prozesse des Lernens, aber auch auf die Fähigkeit, unterschiedliche Erkenntnisse und Sichtweisen zu verbinden (vgl. Siebert 2003, S. 40).

Die Theorie des vernetzten Lernens stellt die klassischen Lehr- und Lernmodelle in Frage und fordert Ergänzungen. Siebert bezeichnet das Offensein für Unabgeschlossenheit als charakteristisch für vernetztes Lernen. Alle Wahrheiten, Lösungen, Erkenntnisse gelten als vorläufig, nichts ist endgültig und unwiderruflich. Vernetztes Lernen erfordert komplementäres Denken sowie das Anerkennen von Mehrdeutigkeiten. Es erfordert die Auseinandersetzung mit vielen parallel gültigen Lösungen und den Verzicht auf einen absoluten Wahrheitsanspruch (vgl. Siebert 2003, S. 42ff.).

Diese Grundannahmen verweisen auf eine individuelle Lernkompetenz jedes Menschen. Schon die Betrachtung individueller Biographien liefert Erkenntnisse über Gründe für deren Unterschiedlichkeit. Die Orte, an denen jeder Einzelne seine Kompetenzen erwirbt, sind zunehmend heterogen und individuell. Lebenspraktische, soziale und auch berufliche Kompetenz wird immer mehr in außerschulischen Kontexten erworben (ebd., S. 46). Zuzulassen, dass Lernen primär durch das Individuum gestaltet und Wissen als individuelle Konstruktion aufgefasst wird, stellt die Vermittlung von Wissen im klassischen Sinne – als bloße Instruktion – in Frage. Den Lernenden allein durch Instruktion dazu zu befähigen, ein bestimmtes Wissen zu erlangen und dementsprechend zu handeln, ist nahezu utopisch (vgl. Knuth/Cunnigham 1991, S. 166). Aus konstruktivistischer Sicht kann Lernen nur als selbstgesteuerter Prozess stattfinden. Ein Fehlschluss wäre es jedoch, auf Lehrer und deren Interventionen von außen ganz zu verzichten. Sie müssen aber erkennen, dass Lernen nicht unmittelbar über die Lehrtätigkeit zu steuern ist. Didaktisch betrachtet nimmt die Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, an Bedeutung zu. Indem diese Kompetenz nicht als „naturwüchsig“ eingeschätzt werden kann, entsteht die Herausforderung, sie durch günstige Voraussetzungen zu stützen, und zwar in Form interner Faktoren wie Lernerfahrung oder Lernmotivation oder in Form externer Anreize aus der sozialen Umwelt, die lernanregend gestaltet werden können. Als Beispiel lässt sich die lernförderliche Beratung nennen (vgl. Siebert (2003, S. 51). Für den Bereich Weiterbildung ist es wesentlich, den Gedanken des vernetzten Lernens aufzunehmen und diese Form des Lernens als Schlüsselkompetenz anzuerkennen. Weiterhin sind Ideen und Konzepte für den Lernalltag zu generieren, die die Erfolgchancen erhöhen. Gerade das ‚Atomisieren‘ des Wissens verhindert sinnhaftes Lernen, wenn Verbindungen nicht mehr herstellbar sind und eine Konstruktion von Kontext und Sinn nicht möglich ist.

„Da die Konstruktion von Sinn aber Verknüpfungen des Disparaten und Widersprüchlichen erfordert, ist vernetztes Lernen wortwörtlich sinnvolles Lernen“ (Siebert 2003, S. 54).

Um vernetzt lernen zu können, darf nicht auf den Erwerb von Wissen verzichtet werden. Zur Herstellung von Vernetzungen ist die Vermittlung von Wissen ein erster Schritt. Diese Erkenntnisse sollen auf den Lern- bzw. Weiterbildungsprozess im Unternehmen transferiert werden.

Die Annahme, dass selbstgesteuertes und vernetztes Lernen wichtige Schlüsselkompetenzen in einem Lernprozess sind, führt dazu, die Förderung dieser Schlüsselkompetenzen als übergeordnetes Lernziel anzusehen. Die Wissensvermittlung soll auch weiterhin ein wichtiger Bestandteil des Weiterbildungsprogramms sein, jedoch ist es nötig, das Lernkonzept zu erweitern.

Sicherlich haben diese konstruktivistischen Annahmen auch für das Vermitteln von Wissen Gewicht. Die Teilnehmer lernen zwar nicht direkt das, was gelehrt wird, und

dennoch ist das Lehren nicht wirkungslos oder überflüssig (vgl. Siebert 2003, S. 19). Aus vermitteltem Wissen erwachsen nicht zwangsläufig Kompetenzen, aber Kompetenzen lassen sich auch nicht „inhaltsneutral“ erwerben (vgl. Schmidt 2001, S. 30). Wichtig ist das Wissen darüber, wie aus Sicht der Lern- und Erkenntnistheorie Lernen stattfindet und wie diese Erkenntnisse in die Lehrmethoden und Bildungskonzepte zu integrieren sind. Auf individuell unterschiedliche Lernstile eingehen zu können, gehört ebenso zu den Basiskompetenzen eines Lehrenden wie das Interesse, die individuellen Lernwege entdecken zu wollen und die Lernkonzepte darauf aufzubauen. Sichtbar werden diese individuellen Wege durch eine gesteigerte Aufmerksamkeit darauf, wie der Lernende sich seine Wirklichkeit konstruiert und seine Probleme löst. Nur über diese Beobachtung kann der Lehrende Erkenntnisse über den Lernenden gewinnen.

„Um blinde Flecken zu beobachten, muss man Beobachter beim Beobachten beobachten, also Beobachtung zweiter Ordnung betreiben. Eben dies sollte die Hauptaufgabe aller Lehrenden sein: Beobachte, wie die Lerner beobachten, das heißt, wie sie ihre Wirklichkeit konstruieren und Probleme lösen! Und befähige Lerner, ihr eigenes Unterscheidungsmanagement beobachten zu können, das heißt, kognitiv selbstständig und eigenverantwortlich werden zu können. An welchen ‚Unterrichtsstoff‘ diese Selbstorganisation des Lerners und Lernens erfolgt, ist dabei zweitrangig. Wenn diese Strategie befolgt wird, wird sich auch der Unterricht ändern“ (Schmidt 2001, S. 30).

Es ist nicht das Ziel, Instruktion und Wissensvermittlung durch andere Konzepte zu ersetzen, sondern durch sinnvolle Konzepte und Ideen zu vervollständigen.

„Im Sinne einer pragmatischen Perspektive lässt sich als Ziel eine Balance zwischen expliziter Instruktion durch Lehrende und konstruktiver Aktivität der Lernenden formulieren“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 377).

Ausschlaggebend wird sein, bei Instruktionen und jeder Form der theoretischen Wissensvermittlung konstruktivistische Erkenntnisse nicht außer Acht zu lassen.

„Hörer‘ hören nur das, was sie hören können und wollen, was ihrer kognitiven Struktur zugänglich ist und was in ihr ‚Schema‘ passt. Sie lernen nur das, was für sie momentan ‚psychohygienisch zumutbar‘ ist, was sie in ihrer Lebenssituation emotional ‚verkräften‘ können und was viabel ist“ (Siebert 2003, S. 85).

Als Lehrender Wissen anzubieten, bildet nur einen Teil eines Lehrprozesses. Doch kann keine zielgerichtete Voraussage getroffen werden, welche der dargebotenen Inhalte ein Lernender aufnimmt. Je „sinnvoller“, „kontextbezogener“ und „anwendbarer“ das neue Wissen oder neue Erkenntnisse dem Lernenden dargeboten werden, umso wahrscheinlicher ist es, dass er von diesem Angebot Gebrauch macht. Wenn neues Wissen für das Lösen akuter bzw. authentischer Probleme geeignet ist, so kann das Ausprobieren, die Handlung, Erfolg zeigen. Die Didaktik²⁶ des Lehrens gilt es derart zu erfassen, dass interdisziplinäres, komplementäres, wissenschaftliches und kulturelles Wissen mit den Erfahrungen der Individuen verschränkt wird (vgl. Siebert 2001, S. 50). Siebert vertritt die These, die herkömmliche Didaktik durch Netzwerkdiraktik zu ergänzen (ebd., S. 59). Klassische Lernkonzepte wie Seminare bzw. theoretische

²⁶ Didaktik bezieht sich hier auf die Wissenschaft vom Lehren und Lernen, einschließlich der Bedingungen, die den Lehr- und Lernprozess und seine Wirkungen beeinflussen. Sie ist damit Grundlage für die Professionalität aller Lehrenden und erfordert Lernkompetenz, die durch die Vermittlung von Fach- und Methodenkompetenz entwickelt und gefördert werden muss.

Wissensvermittlung werden durch Handlungsfelder und selbstgesteuerte Lernprozesse bereichert, die außerhalb der Bildungsmaßnahmen angesiedelt sind. Das didaktische Konzept des situierten Lernens integriert den konstruktivistischen Ansatz, dass das Lernen durch den Lernenden bestimmt wird. Situiertes Lernen bezieht das Lernumfeld in die Lernvermittlung ein.

„Each experience with an idea – and the environment of which that idea is a part – becomes part of the meaning of the idea“ (Duffy/Jonassen 1992a, S. 4).

Dieses Konzept beruht auf der Vorstellung, dass die konkrete Lernsituation, in der sich der Lernende im Augenblick der Wissensaufnahme befindet, das zentrale Moment bei der Konstruktion neuen Wissens ausmacht. Während die traditionelle Didaktik den Kontext bisher vernachlässigte, wird ihm hier besondere Bedeutung zugeschrieben. Inhalte, Theorie und Wissen, scheinen immer in Verbindung mit dem sozialen Kontext gespeichert. Personeninterne Faktoren stehen mit personenexternen Faktoren in Wechselbeziehung (vgl. Mandl/Gruber/Renkl 1997, S. 168). Folglich ist die Auswahl des Lernorts, der Lernzeiten, der Materialien, Räume usw. auf ihre Wirkung hin zu durchdenken. Widersinnig erweist sich die Trennung des Lernerwerbs vom Lernort. Der Begriff Situation umfasst sowohl Aspekte der materiellen Umwelt als auch soziale bzw. kulturelle Aspekte.

Das Konzept des situierten Lernens beinhaltet, Problemlösung auf reale Kontexte zu übertragen und nicht in abstrakten Unterrichtsformen zu lehren. Die zentrale Auffassung besteht darin, dass der Lernprozess nicht vorhersagbar und dass es unmöglich ist, durch eine direkte Instruktion dafür zu sorgen, dass der Lernende nach einer bestimmten Zeit ein bestimmtes erwünschtes Verhalten zeigt (vgl. Knuth/Cunnigham 1991, S. 166). Aus Sicht der systemisch-konstruktivistischen Theorie ist nur der Kontext, nicht der Lernprozess selber als steuerbar anzusehen: „Gerade bei Erwachsenen zeigt die Erfahrung, dass es im wesentlichen vom Kontext abhängt, welche Inhalte gespeichert werden können“ (Siebert 2003, S. 99f.).

Siebert benennt folgende Kriterien, wie situierte Lernaufgaben konzipiert werden können (ebd., S. 103):

- *bedeutsam*, und zwar gesellschaftlich und zukunftsrelevant,
- *multiperspektivisch*, d.h. aus unterschiedlichen fachlichen, politischen oder persönlichen Perspektiven,
- *anschlussfähig*, d.h. an vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen „ankoppelnd“,
- *authentisch*, d.h. lebensnah und realistisch.

Reinmann-Rothmeier/Mandl/Prenzel (1994, S. 46) benennen folgende Aspekte, um die Lernumgebung bewusst aus konstruktivistischer Sicht zu gestalten:

- *Authentizität der Lernumgebung*:
Die Lernumgebung soll mit möglichst vielen realen Situationen angereichert werden. Dadurch erleichtert sich der Transfer in den Alltag.
- *Situierte Anwendungskontexte*:
Situierte Anwendungskontexte versuchen der Realität möglichst nahe zu kommen, müssen aber im Gegensatz zur Authentizität nicht die komplexe Realität widerspiegeln. Das zu erwerbende Wissen soll in einen größeren Kontext eingebettet sein und durch eine reale Problemsituation oder Aufgabenstellung im Alltag verankert werden können.
- *Multiple Perspektiven und multiple Kontexte*:
Um gelerntes Wissen nicht nur auf eine Situation zu beziehen, sondern auch auf andere Problem- und Aufgabenstellungen transferieren zu können, ist es

notwendig, über multiple Anwendungskontexte den Prozess der Dekontextualisierung zu erleichtern. Multiple Kontexte dienen zur kritischen Auseinandersetzung mit den Inhalten, den theoretischen Erkenntnissen. Multiple Kontexte werden zum Beispiel durch das Aufzeigen unterschiedlicher Blickwinkel oder das Vorstellen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen eröffnet. Dies verhindert den Anspruch eines absoluten Wahrheitsgehaltes von Inhalten.

➤ *Sozialer Kontext:*

Der soziale Kontext bezeichnet das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Die Lernumgebung als Rahmen für eine Lehr-/Lernsituation sollte Kooperation, gemeinschaftliches Arbeiten und Kommunikation fördern.

Wiederholt sei, dass auf Instruktion nicht zu verzichten ist, aber gerade bei der Instruktion sind konstruktivistische Grundannahmen einzubeziehen. Der Lehrende nimmt neben der Gestaltung der Lernaufgaben und des Lernumfeldes weiterhin instruktive Aufgaben wahr. Um jedoch entsprechend den oben aufgeführten Annahmen zu lehren, wählt er seine Instruktionsmethoden auf der Basis konstruktivistischer Lernmethoden aus.

„Eine gemäßigt konstruktivistische Auffassung von Lernen schließt eine instruktionale Aktivität des Lehrenden keineswegs aus. Es ist weder möglich noch sinnvoll, allein auf aktive Konstruktionsleistung der Lernenden zu vertrauen; man kann den Lernenden aber auch nicht ständig fertige Wissenssysteme nach feststehenden Regeln vermitteln“ (Reinmann-Rothmeier/ Mandel 1997, S. 377).

Beispiele für geeignete Instruktionsmethoden werden im Folgenden als Idee und Anregung kurz vorgestellt.

Der imperfekte Vortrag²⁷

Bei reinen Instruktionsmedien, wie beispielsweise einem Vortrag, darf man auf konstruktivistische Erkenntnisse nicht verzichten. Ein Vortrag sollte aktives Zuhören und Kommunikation auch zwischen Zuhörern und Vortragendem fördern. Diesem Anspruch will das Konzept des imperfekten Vortrags Rechnung tragen. Ihm liegt die Idee zugrunde, das Publikum nicht mit fertigem Fachwissen zu beeindrucken, sondern in den Gesichtern des Publikums zu lesen und auf diese Informationen zu reagieren. Eine dazu notwendige Schlüsselqualifikation ist das „*reading and flexing*“. Reading bedeutet, wie bereits erwähnt, in den Mienen des Publikums „lesen zu können“. So lässt sich erfahren, ob der Vortrag Interesse weckt, ob Inhalte intellektuell verstanden werden können, aber auch, ob Lernhilfen notwendig und gewünscht sind.

Unter Flexing wird das Gespür für das Publikum und die Situation verstanden. Indem der Referent die „inneren Monologe“ sowie die kognitiven Strukturen des Publikums aufnimmt, wird zwischenmenschliche, kommunikative Dynamik zwischen ihm und den Zuhörern möglich.

„Zur Unvollkommenheit gehört auch die Relativierung des Wahrheitsanspruchs. Auch fachwissenschaftliche Erkenntnisse sind relativ, sind beobachtungs- und methodenabhängig, sind vorläufig und nur bis auf weiteres gültig“ (Siebert 2003, S. 89).

²⁷ Dieser Ansatz wird in Siebert 2003 dargestellt.

Anchored Instruction²⁸

Anchored Instruction ist ein in den USA durch die Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (CTGV) entwickelter Ansatz einer konstruktivistischen Instruktionsmethode. Das Hauptanliegen besteht darin, einen ‚Anker‘ auszuwerfen, welcher bei dem Lernenden Interesse wecken soll. Dies muss am Beginn einer Instruktion geschehen, um zu erreichen, dass theoretisches Wissen mit praktischer Anwendung bzw. Bezug zum Alltag ‚verankert‘ wird. Als Anker dienen Aufgaben- oder Problemstellungen, die besonders geeignet erscheinen, den Lernenden zu motivieren, das Lernziel zu erreichen. Dieses theoretische Konzept des Ankersetzens soll verhindern, dass lediglich Fakten auswendig gelernt werden, so dass ein hoher Grad an Authentizität nachweisbar wird.

Cognitive Apprenticeship²⁹

Ebenfalls aus den USA stammend baut dieser Ansatz auf dem Konzept der traditionellen Handwerkslehre auf. Lernen erfolgt in Kooperation mit einem Experten, einem „Meister“. Diese Idee der Handwerkslehre, die überwiegend auf manuellen Tätigkeiten beruht, wird nun auf das Lösen von intellektuellen Aufgaben übertragen (vgl. Hohenbein/Duffy/Fishman 1991, S. 88). Primär haben die Lernenden die Aufgabe, die Lehrenden beim Lösen von Aufgaben zu beobachten. Die lehrenden Meister kommentieren ihre Handlungsschritte und Lösungswege, formulieren ihre Gedanken und können so die entstehenden Fragen der Lernenden beantworten. Erfahrungswissen (implizites Wissen) wird somit an weniger Erfahrene weitergegeben. Die Aufgabenstellungen sind realistisch, so dass der Bezug zur Alltagssituation von vornherein gegeben ist. Gerade in Unternehmen gewährleistet diese Möglichkeit die Weitergabe des Wissens von älteren oder in den Ruhestand gehenden Mitarbeitern an jüngere (Siebert 2003, S. 91f.).

Die konstruktivistische Perspektive wurde bisher auf den Lernanlass sowie auf den Lernprozess, einschließlich Instruktion, Lernaufgaben und Lernumgebung, übertragen. Es schließt sich die Betrachtung des Lernergebnisses an, welches für die Abwägung des Nutzens einer Maßnahme erhebliche Bedeutung hat. Denn der bisher behandelte Lernprozess als solcher bestimmt zwar das Ergebnis, ist als interner Vorgang jedoch nicht wahrnehm- oder messbar.

Beobachtbar sind in einem Lernprozess nur das Ergebnis oder Teil- bzw. Zwischenergebnisse sowie das Verhalten und dessen Veränderung. Eine über einen längeren Zeitraum offensichtliche Veränderung im Verhalten kann als Lernprozess definiert werden (vgl. Zimbardo 1995, S. 299). Allerdings ist sicherzustellen, dass das Verhalten nicht durch andere Faktoren, wie zum Beispiel Müdigkeit, Drogenkonsum usw., beeinflusst wurde.

Lernprozesse können zwar unterstützt, aber nicht sichtbar gemacht werden. Sichtbar wird lediglich das veränderte Verhalten bzw. das Ergebnis. Durch den Abgleich mit zuvor festgelegten (Lern-)Zielen lässt sich die Qualität des Ergebnisses einschätzen. Es wird davon ausgegangen, dass Ziele das Verhalten unmittelbar beeinflussen. Sie befähigen den Lernenden zu einer systematischen Verarbeitung von Feedback und wirken auf den Lernerfolg stärker als individuelle externe Anreize oder Gruppenreize (vgl. Wottawa/Gluminski 1995, S. 60). So kann auch die motivierende Wirkung im Lernprozess erhöht werden. Zu differenzieren ist, ob die Ziele selbst ausgewählt, als vorgegeben angenommen oder aufgenötigt wurden. Das gemeinsame Aushandeln

²⁸ Dieser Ansatz wird in Bransford u.a. 1990 beschrieben und erläutert.

²⁹ Für ein ausführlicheres Kennenlernen dieses Ansatzes vgl. Collins/Brown/Newmann 1989.

begünstigt die Verbindung individueller und unternehmerischer Ziele und führt dazu, dass der Mitarbeiter diejenigen Geschäftsziele wählt, die ihm am erfolgreichsten zu sein scheinen (vgl. Kick/Scherm 1993, S. 36).

Um das Ergebnis hinsichtlich der festgelegten Ziele zu beurteilen, sind die Reflexion des Lernprozesses und die Beschreibung des Lernziels notwendig. Eine konkrete Beschreibung des Zielzustands ermöglicht dem Lernenden, Feedback darüber zu erhalten, ob er sein Ziel am Ende eines Lernprozesses erreicht hat. Demnach besitzt eine dem Bildungsprozess vorangestellte Zielbeschreibung wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Gesamtprozesses. Das gemeinsame Aushandeln der Ziele begleitet diesen Prozess, damit die Motivation des Lernenden nicht durch Druck und Vorgaben reduziert wird. Ohne Zustimmung des Lernenden formulierte Ziele haben wegen potenzieller Demotivation wenig Aussicht auf Erfolg. Hilfreich ist es hier, einen strukturierten Rahmen für Feedback und Reflexion zur Verfügung zu stellen. Huczynski und Lewis stellten fest, dass für den Transfer von Wissen in den Alltag die Auseinandersetzung und der Kontakt mit dem Vorgesetzten vor Beginn einer Bildungsmaßnahme sehr bedeutend sind (vgl. Huczynski/Lewis 1980, S. 233).

Der Prozess der Zielvereinbarung und Reflexion erfordert Vorbereitung. Vor allem die Führungskräfte eines Unternehmens müssen für die Bedeutung dieser Kriterien sensibilisiert werden und die Kompetenz besitzen, einen solchen Kommunikationsprozess mit ihren Mitarbeitern anzugehen.

Im Unterschied zu Behaviorismus und Kognitivismus versucht der Konstruktivismus Lernen nicht auf äußere Einflüsse und Reaktionen zu reduzieren, sondern der Komplexität des Lernprozesses gerecht zu werden. Sicherlich existieren auch radikale Positionen des Konstruktivismus, die jegliche objektive Form der Realität abstreiten. Doch diese radikalen Übertreibungen sind mittlerweile bereinigt worden, so dass sich moderate, gemäßigte Betrachtungsweisen durchsetzen, die für die Praxis hilfreich sind (vgl. Siebert 2003, S. 11). Lernen und Weiterbildung sind unter der Maßgabe zu betrachten, dass Wissen und Können immer vom Lerner selbst produziert werden und nicht käuflich zu erwerben sind (vgl. Geißler 1993, S. 86).

Lernen kann intern oder extern ausgelöst werden. Besonders im Prozess der Planung von Bildungsaktivitäten sind diese Erkenntnisse einzubeziehen, um Weiterentwicklung aussichtsreich festzulegen. Transparenz über den Anlass des Lernens und auch die damit verbundene Motivation befähigen dazu, sich auf den kommenden Lernprozess einzustellen und Rahmenbedingungen dementsprechend aufzubauen. Werden Mitarbeiter durch Weiterbildung auf Kompetenzen vorbereitet, die sie in der Zukunft benötigen, ist es umso notwendiger, die dauerhafte Motivation zu fördern. Die aktuelle Aufgabenstellung sichert hier nicht den Alltagsbezug und eine ungewisse Zukunft erhöht die Wahrscheinlichkeit der Demotivation. Der Nutzen bzw. der Sinn ist weniger offensichtlich als bei problembezogener Weiterbildung. Ein aktuell gegebener Lernanlass liefert dem Bildungsanbieter zwar Klarheit über den Beginn eines Lernprozesses, trifft aber keine Aussage über das „Wie“ des Lernens. Veränderung wird in diesem Moment erst initiiert, die Richtung bleibt noch offen.

Auf der Basis der konstruktivistischen Lerntheorie stellt die Weiterbildung vielfältige und komplexe Möglichkeiten zur Verfügung. Dies schließt den Verzicht auf die Annahme ein, durch den Lehrenden werde „wahres Wissen“ vermittelt. Objektives Wissen ist nicht existent, ebenso wenig wie eine objektive Wirklichkeit. Mit jedem neuen Wissen konstruieren wir neue Wirklichkeiten. Um dieses in realen Kontexten anwenden zu können, muss es sinnvoll in Zusammenhänge eingebettet werden.

Thissen fasst den Zusammenhang zwischen Lernen und Wissen aus konstruktivistischer Sicht folgendermaßen zusammen (vgl. Thissen 1997, S. 74f.):

- Lernen ist eine aktive Konstruktion von Wissen, die mit bereits vorhandenem Wissen in Verbindung steht.
- Lernen ist immer individuell, der jeweilige Lernweg ist nicht vorhersehbar.
- „Bevor der Lerner mit Antworten überhäuft wird, sollte er die Fragen, das Problem verstehen. Erst danach ist der Lernstoff für die Antwort bereit“ (ebd.).
- Lernen ist die Konstruktion und Verfeinerung kognitiver Landkarten.
- Reines Wissen ist durch einen Lehrer nicht vermittelbar: „Vielmehr hilft er dem Lerner durch sein Tun, durch Hinweise, Fragen und Informationen, selbst Wissen zu konstruieren“ (ebd.).

Die Kontextbezogenheit von Wissen ist demzufolge entscheidend und muss bei der Gestaltung von Weiterbildung immer bedacht werden, sobald die Sicherung des Transfers im Vordergrund steht. Wissen, das unter Anwendungsgesichtspunkten erworben wird, kann später abstrahiert und auf andere Situationen übertragen werden. Für die Praxis zeichnet sich ab, dass der Lernanlass bei der Bedarfsanalyse und der Auswahl der Art der Weiterbildung transparent sein muss, um Motivation zu erzeugen. Den Teilnehmern wird so ermöglicht, sich auf die Weiterbildung einzustellen. Die Haltung des Lehrenden ist zu überprüfen und spielt eine wesentliche Rolle, ebenso wie seine Vorstellungen zur Aneignung und Beschaffenheit des zu vermittelnden Wissens. Auch Lernende haben häufig die Erwartungshaltung, „wahres“ Wissen vermittelt zu bekommen. Der Lehrende oder die Bildungsinstitution hat die Aufgabe, zu beobachten, wie der Lernende sich seine Wirklichkeit konstruiert und seine Probleme löst. Nur über diese Beobachtung kann er Erkenntnisse über den Lernenden gewinnen. Im Unternehmenskontext können Führungskräfte diese Aufgabe übernehmen. Sie sind in der Lage, mit ihren Mitarbeitern im Austausch zu stehen und sie unter Berücksichtigung der individuellen Lernstile fördern zu können. Der Einstieg in einen dem Coaching ähnlichen Beratungsprozess kann diese Kommunikation produktiv gestalten. Dies eröffnet Perspektiven, biographische und erfahrungsorientierte Zugänge zu finden, eigene Deutungsmuster zu reflektieren und selbstständiges Lernen zu begünstigen. Klassische Lernkonzepte wie Seminare bzw. theoretische Wissensaneignung sollte durch Handlungsfelder und selbstgesteuerte Lernprozesse ergänzt werden, die außerhalb der Bildungsmaßnahmen angesiedelt sind. Bildungsanbieter, Personalentwicklung oder auch die Führungskräfte selbst müssen im Austausch mit den Lernenden Ideen sammeln, wie das Lernen während und nach einer Bildungsmaßnahme gestaltet werden kann. Dies eröffnet die Möglichkeit, selbstgesteuerte Lernprozesse anzustoßen.

Lernen ist nachhaltig, wenn es handlungs- und kontextbezogen ist. Entscheidend ist folglich, die Sinnhaftigkeit und Kontextbezogenheit immer wieder zu überprüfen und abzusichern. Schon vor einer Bildungsmaßnahme lässt sich herausfinden, ob Kontextbezogenheit gegeben ist. Das sich aus dem Lernen ergebende Handeln wird daraufhin erfolgreicher und anwendbarer sein als bisher.

Die Zieldefinition macht die Überprüfung des Transfers in den Alltag erst möglich. Werden die Führungskräfte an diesem Punkt eingebunden, erleichtert dies die Reflexion des Lernprozesses ohne externe, kostenintensive Unterstützung.

4.3. Relevanz für die Pilotstudie – Konsequenzen für die Praxis

Um der Frage nachzugehen, ob sich diese wissenschaftlich-theoretischen Erkenntnisse in der Praxis der untersuchten Organisation wiederfinden lassen, bietet sich eine Befragung von Seminarteilnehmern an. Ziel der Befragung ist es, zu erfahren, welche Faktoren nach ihrer Ansicht den Transfer eines Lerninhaltes in den Arbeitsalltag steigern. Ebenso ist der Umkehrschluss interessant: Welche Aspekte sind hinderlich, das im Seminar Gelernte im Alltag anzuwenden.

Diese subjektiven Deutungen werden mit Hilfe der Qualitätsevaluation untersucht (*Projekt IV*).

Parallel zu diesem Erkenntnisinteresse können entstandene Strukturen und Verhaltensweisen, die sich neben dem offiziellen Regelwerk entwickelt haben, sowie weitere ‚heimliche Regeln‘ im Umgang mit Weiterbildung im Gesamtunternehmen offengelegt werden.

Da der **Prozess der Zielvereinbarung und Reflexion** einzuführen ist, müssen vor allem die Führungskräfte eines Unternehmens für die Bedeutung dieser Kriterien sensibilisiert werden. Daraus ergibt sich das Projekt „Personalentwicklung als Führungsaufgabe“ (*Projekt V*)

Diese Studie widmet sich außerdem dem Aspekt der Motivation eines Lernenden, um diesen individuellen Aspekt des Lernens im Bildungskonzept so weit wie möglich zu integrieren. Problematisch ist, dass dabei unter Umständen Motive zutage treten können, die im Unternehmen nicht erwünscht bzw. nicht erlaubt sind. Motivation kann also nur so weit gefördert und begünstigt werden, wie sie im Rahmen des im Unternehmen Zulässigen liegt.

5. Motivation und Kompetenz

Wie einführend erwähnt, beinhalten Lerntheorien den Versuch, Kenntnisse und Auffassungen über das Lernen in einem einheitlichen System zusammenzufassen. Sie bestimmen den Rahmen für didaktische Überlegungen. Die Kriterien der zugrunde liegenden Lerntheorie unterstützen den Bildungsveranstalter darin, die Lernumgebung zu gestalten, didaktische Überlegungen einzubinden und die Haltung des Lehrenden auf ein gemeinsames Verständnis hin zu prüfen. Darüber hinaus sind auch die in den Personen liegenden Determinanten, die Einstellungen der Umwelt sowie der Anlass und das Ergebnis des Lernprozesses für den Weiterbildungsprozess relevant. Individuelle Determinanten des Lernerfolgs, wie ‚Können‘ und ‚Wollen‘, bezeichnen die Fähigkeit des Lernenden, also sein Potenzial und seine Motivation zum Lernen.

„Jeder Erwachsene hat seinen eigenen Lernstil, um notwendige Verhaltensänderungen einzuleiten, und einen individuellen Kognitionsstil, mit Informationen umzugehen“ (Klimsa 1993, S. 266).

Die grundlegenden Modelle der Motivationspsychologie lassen sich wie folgt unterscheiden (vgl. Edelman 1996, S. 357ff.):

- triebtheoretische Konzepte,
- Neugiermotivation,
- anreiztheoretische Auffassung.

Einfluss hat auch die Leistungsmotivation (achievement motivation), wobei zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden wird. Intrinsische Motivation beschreibt einen Anreiz, der subjektiv als interessant oder notwendig betrachtet werden kann. Neugiermotivation lässt sich beispielsweise der intrinsischen Motivation zuordnen. Wichtig sind zusätzlich die Aussichten auf Erfolg oder die Vermeidung von Misserfolg (vgl. Jonassen/Grabowski 1993, S. 381). Extrinsische Motivation bezieht sich auf ein Ziel, das außerhalb des Lernbereiches liegt. Um Bestrafung bei Misserfolg zu vermeiden, wird die Motivation zum Lernen aktiviert.

Das Bildungsdesign kann dahingehend ausgerichtet werden, durch Motivation den Lernerfolg zu unterstützen. Es existieren verschiedene Modelle, die die Faktoren und Elemente von Motivation identifiziert haben und mit dem Design eines Lernprozesses in Verbindung gebracht werden. Als Beispiele werden hier das ARCS-Modell und der SuperMotivations-Ansatz vorgestellt.

Das ARCS-Modell (vgl. Keller 1987) stellt eines der bekanntesten Modelle für die Einbindung der Motivation ins Instruktionsdesign dar. Die einzelnen Buchstaben stehen für A – Attention, R – Relevance, C – Confidence, S – Satisfaction. Fest steht, dass diese Faktoren sowie eine Reihe ihrer Subkategorien bei der Analyse der Zielgruppe und der Gestaltung der Bildungsmaßnahme bzw. des Lernprozesses beobachtet werden können. Keller liefert konkrete Vorschläge, diese Informationen auf das Instruktionsdesign einer Maßnahme abzuleiten.

D. R. Spitzer entwickelte den SuperMotivations-Ansatz. Er vertritt die Annahme, dass jede Aktivität, also auch das Lernen, hoch motiviert gestaltet werden kann. Die Voraussetzung hierfür liegt in der Beachtung bestimmter „Motivatoren“ (vgl. Spitzer 1996, S. 45ff.). Diese potenzieren sich, d.h., je mehr Motivatoren der Kontext erhält, umso motivierender wird die Tätigkeit. Zu den Motivatoren zählen „Action, Fun, Variety,

Choice, Social Interaction, Error Tolerance, Measurement, Feedback, Challenge, Recognition“.

Beide Ansätze zur Erklärung von Motivation lassen sich unter pragmatischen Gesichtspunkten brauchbar in ein Bildungsdesign einpassen. Anhand dieser Aspekte lässt sich sicherstellen, dass die Möglichkeiten, die Motivation der Lernenden zu erhöhen, ausgeschöpft werden. Es ist jedoch nicht garantiert, dass sich der Lernerfolg steigert, nur weil das Lernsystem interessant gestaltet wird (vgl. Bork 1992, S. 4).

Unberücksichtigt bleiben Aspekte wie die Relevanz des Themas für den Lernenden und der Grad der Freiwilligkeit, die durch konstruktivistische Lerntheorien gefördert werden. Diese prägen im Wesentlichen die Einstellung zu der jeweiligen Bildungsmaßnahme. Dennoch stellt gerade selbstgesteuertes Lernen in komplexer Umgebung, wie es in Unternehmen häufig vorzufinden ist, hohe Ansprüche an die Frustrationstoleranz eines Lernenden. Während intrinsisch Motivierte wahrscheinlich recht gut mit einem hohen Grad an Selbststeuerung umgehen können, brauchen extrinsisch Motivierte ein höheres Maß an Führung und Anleitung.

Motivation wird hier deshalb nur kurz erwähnt, da sie zwar einen Einfluss auf das Bildungsdesign hat, jedoch so individuell ausgeprägt ist, dass sie bei der Gestaltung eines Bildungscontrolling-Konzeptes eine eher untergeordnete Rolle spielt. Die Aufgabe, Motivation zu fördern und zu erhalten, kommt hauptsächlich den Führungskräften zu. Sie können individuell ausloten, was speziell ihre Mitarbeiter motiviert und ob es möglich bzw. ‚unternehmenskonform‘ ist, diese Motivation zu fördern. Ebenso muss die Führungskraft sicherstellen, dass ein notwendiges Maß an Führung und Anleitung der Mitarbeiter zur Verfügung steht.

Wichtig für das Bildungsdesign ist es, Unterstützungsformen für die Führungskräfte anzubieten und Bildungskonzepte zu entwerfen, die Unterschiedlichkeiten berücksichtigen. Die Motivationsansätze von Keller und Spitzer werden dadurch nicht entwertet. Wie bereits erwähnt, lassen sich beide Ansätze zur Förderung von Mitarbeitermotivation in ein Bildungsdesign sinnvoll integrieren. Dabei sollte jedoch eher im Vordergrund stehen, alle nur möglichen Wege für erfolgreiches Lernen aufzuzeigen, als den Versuch zu unternehmen, in jedem Falle ein hochmotiviertes Lernen aller Teilnehmer zu erreichen. Der Anspruch des Bildungskonzeptes für die Praxis, welches diese Studie entwickelt, besteht darin, den Kontakt mit dem Lernenden zu fördern, um dadurch seine Motivation kennen zu lernen und entsprechend zu unterstützen. Mit einem Angebot an Führung, welches nicht verpflichtend ausgerichtet ist, kommt man den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden am erfolgversprechendsten entgegen. Denn auch bei gleichem Instruktionsdesign erreichen verschiedene Lernende unterschiedliche Ergebnisse. Diese sind abhängig von unterschiedlichen Vorkenntnissen, Fähigkeiten und Lernstilen.

6. Neurobiologische Grundlagen des Lernens

„Wir träumen vom Nürnberger Trichter, der uns Lernen ohne Mühe verheißt, uns alles eintrichtert, was wir hören. Aber es gibt diesen Trichter nicht. Wir brauchen ihn auch nicht, denn unser Gehirn lernt immer, ob wir wollen oder nicht. Es kann gar nicht anders! Das Gehirn des Menschen ist zum Lernen geschaffen. – Warum macht uns dann das Lernen manchmal so große Probleme?“ (Spitzer 2002, Umschlagtext).

Emotionen, Kognitionen und Verhalten sowie die Fähigkeiten, die der Mensch zum Lernen benötigt, werden durch bestimmte Vorgänge im Gehirn und die ihnen zugrunde liegenden molekularbiologischen Vorgänge ermöglicht (vgl. Roth 2001, S. 94). Das Gehirn dient zum Lernen, wie die Beine zum Laufen dienen. Genauso wie ein Sportschuh-Hersteller sich mit der Anatomie des Fußes befassen sollte, um den für die jeweilige Sportart optimalen Schuh herzustellen, ist die Auseinandersetzung mit dem Gehirn für einen Bildungsgestalter nahezu unentbehrlich. Erkenntnisse über die Funktion des Gehirns ermöglichen es, auch auf neurobiologische Aspekte einzugehen, wenn Rahmenbedingungen für einen Lernprozess geschaffen werden. Wer Menschen bildet oder lehrt, der sollte etwas vom Organ des Lernens, dem Gehirn, verstehen (Spitzer 2002, S. 19). Es ist nicht notwendig, alle neurobiologischen Prozesse bis ins kleinste Detail zu kennen, wichtig ist die Kenntnis der jeweiligen Aspekte, die bei der Organisation von Weiterbildung bedeutsam sind, um den Lernprozess konstruktiv zu unterlegen.

Das Gehirn ist zum Lernen geschaffen und dazu, Informationen und Wahrnehmungen zu verarbeiten. Die Menschen können bestimmen, was gelernt wird. Umso unverständlicher ist die Tatsache, dass bei vielen Menschen das Lernen vor allem Angst auslöst oder dass sie zumindest eine Vorstellung von Anstrengung damit verbinden. Während Kinder aus Neugier permanent mit Lust Neues lernen, ist die Angst der Erwachsenen oft dadurch erklärbar, dass Neues zu lernen mit Veränderung einhergeht. Wer lernt, geht das Risiko ein, ein Stück seiner bisherigen Anschauung der Dinge aufzugeben. Daraus entwickelt sich bei vielen Menschen Besorgnis (vgl. Spitzer 2002, S. 11f.). Die Erfahrung, dass Lernen mit Anstrengung verbunden ist, haben die meisten Erwachsenen in ihrer Schulzeit gemacht. Der vom Kind so vergnüglich empfundene Umgang mit dem Lernen wird mit dem Erwachsen-Werden in Anstrengung uminterpretiert. Doch auch in Zeiten der Ruhe und Entspannung findet mehr oder weniger intensives Lernen statt.

„Wir können unsere Zeit nicht einteilen in Lernen und Freizeit, unser Gehirn lernt immer!“ (Spitzer 2002, S. 10f.).

Lernen ist von Wahrnehmung und Beobachtung abhängig. Was nicht wahrgenommen wird, kann nicht als Information an das Gehirn weitergegeben und in die Wissensbasis überführt werden. Die Wahrnehmung von Umweltreizen erfolgt durch die Sinnesorgane, die diese wiederum in elektrische Impulse umwandeln. Diese Weiterleitung erfolgt durch die Nervenfasern an das zentrale Nervensystem bzw. das Gehirn. Das Nervensystem selbst ist ein geschlossenes Netzwerk von Neuronen, die miteinander interagieren. Jede Veränderung eines Neurons führt unweigerlich zu einer Veränderung eines weiteren Neurons (vgl. Maturana 1982, S. 228). Lernen ist ein Phänomen, das von außen nicht beobachtbar, sondern nur unmittelbar zu erschließen ist (vgl. Hofstätter 1970, S. 195). Äußerlich sichtbar ist nur der Unterschied, die Differenz zwischen zwei

Zuständen, einem Vorher und einem Nachher. Zum Lernen braucht der Mensch zwar nicht ausschließlich sein Gehirn, ohne dieses gelingt Lernen aber definitiv nicht.

Aus diesem Grunde sollen hier zunächst der Aufbau und die Funktion sowie die Arbeitsprozesse des Gehirns kurz dargestellt werden. Eine Frage ist, ob sich das Gehirn durch Lernen vergrößert; denkbar wären die Entstehung zusätzlicher interner Verbindungen oder das Anwachsen bestehender Verbindungen. Mehr über entsprechende Prozesse zu wissen, erleichtert unter Umständen das Lernen. Das Gehirn macht mit seinen ca. 1,4 Kilogramm nur etwa zwei Prozent des Körpergewichts aus, verbraucht jedoch 20 Prozent der notwendigen Energie (vgl. Spitzer 2002, S. 13f.). Es verfügt über ca. 20 Milliarden Neuronen, die bei der Geburt zahlenmäßig bereits vollständig vorhanden sind, auch wenn das Gehirn eines Neugeborenen nur halb so groß ist wie das eines Erwachsenen. Die Größenzunahme beruht nicht auf der Anzahl der Neuronen, sondern auf deren Dicke. Nervenfasern können von einer isolierenden Schicht, den Myelinscheiden, umgeben sein oder nicht. Wird eine Nervenfaser nicht von dieser Schicht umgeben, gleicht sie einer toten Telefonleitung, d.h., die Verbindung besteht zwar, kann jedoch nicht genutzt werden. Das Gewicht des Gehirns nimmt folglich zu, wenn Nervenfasern „beschichtet“ werden (ebd., S. 229f.). Sobald ein Reiz ankommt, wird er von den Sinnesorganen aufgenommen und in einen Impuls umgewandelt. Diese Impulse heißen Aktionspotenziale und werden von den Nervenfasern zu anderen Nervenfasern weitergeleitet. Die Stelle der Nervenfaser, die den Impuls überträgt, bezeichnet man als Synapse. Als Botenstoffe dienen so genannte Transmitter, durch welche sich eine chemische Reaktion vollzieht. Wie stark bzw. intensiv der Impuls übermittelt wird, hängt von der Stärke der Synapse ab (ebd., S. 41f.). Durch einen häufigen gleichartigen Impuls über eine Synapse wird diese stärker und der Impuls intensiver. Ein Neuron sendet immer dann einen Impuls, wenn ein anderer Impuls bei ihm ankommt. Man bezeichnet dies als neuronale Repräsentation (ebd., S. 44). Alle Fähigkeiten des Menschen, das Sehen, das Laufen, das Hören usw. entstehen durch den Transport von Impulsen an die ihnen zugeordnete Nervenfasern und werden daher an einer ganz bestimmten Stelle im Gehirn abgebildet.

Neuronale Netzwerke sind dementsprechend informationsverarbeitende Netzwerke. Lernen kann als Änderung von Synapsenstärken in diesen Netzwerken beschrieben werden (vgl. Siebert 2003, S. 35). Je intensiver etwas geübt wird, umso häufiger werden gleichartige Impulse übermittelt und die Synapsenstärke nimmt zu. Analog dazu potenziert sich die Geschwindigkeit der Impulsübertragung von einer Zelle zur anderen. Es zeigt sich demnach auch auf neurobiologischer Ebene, dass nur durch Üben Lernen stattfinden kann. Nur so gelingt die Übertragung durch die Nervenfasern dauerhaft. Die Verbindungen zwischen den Synapsen ändern sich, wenn Lernen stattfindet, nur langsam und minimal. Dies verdeutlicht die Unfähigkeit, sich an alles zu erinnern, was an Eindrücken wahrgenommen wird (vgl. Spitzer 2002, S. 75). Nur durch hohe Geschwindigkeit, also durch schnelle Zunahme der Synapsenstärke, können die Verbindungen zwischen den Nervenfasern richtig genutzt und damit ganze Bereiche des Gehirns in den Informationsverarbeitungsprozess einbezogen werden (ebd., S. 52). Der Mensch verfügt über rund 100 Millionen Sinneszellen, welche Impulse aus der Umwelt aufnehmen. Über 100 Milliarden Schaltstellen (Synapsen) leiten die Impulse weiter. Offensichtlich sind Menschen gegenüber Änderungen ihrer Innenwelt um ein Vielfaches empfänglicher als gegenüber Änderungen in der äußeren Umwelt (vgl. Strauß 1997, S. 8ff.), was zur Folge hat, dass das Gehirn hauptsächlich mit sich selbst verbunden ist (vgl. Spitzer 2002, S. 52). Das Gehirn ist ein autopoietisches Netzwerk, das selbsttätig Erfahrungen, Emotionen, Gedächtnisinhalte und Kognitionen miteinander verknüpft (vgl. Carpa 1999) und Lernen vor allem als einen „inneren

Monolog“ vollzieht (vgl. Siebert 2003, S. 53). Das Können ist in den Synapsenstärken gespeichert, doch das Übergewicht der inneren Verbindungen gegenüber den äußern verdeutlicht das Ungleichgewicht zwischen Input und Output. Die benannten Aspekte der neurobiologischen Erkenntnisse beeinflussen den Lernprozess ebenso wie die Gestaltung von Weiterbildung.

Ein Bildungsprozess strebt an, Wissen zu vermitteln oder eine Verhaltensänderung hervorzurufen. Der Lernende soll Erkenntnisse aufnehmen und in sein bestehendes Verhalten integrieren. Aus etwas neu Gelerntem entsteht im besten Fall routinemäßiges Handeln. Routinemäßiges Handeln allerdings setzt ‚fertige‘ Nervennetze voraus, die nur durch Übung aufgebaut werden können (vgl. Roth 1997, S. 223). Nur dann entstehen intensive und schnelle synaptische Verbindungen, die Informationen in der notwendigen Geschwindigkeit weiterleiten.

„Je mehr Verknüpfungsaufwand betrieben wird, desto bewusster wird ein Vorgang, und je mehr vorgefertigte Netzwerke für eine bestimmte kognitive oder motorische Aufgabe vorliegen, desto automatisierter und unbewusster erledigen wir diese Aufgabe. Bewusstsein ist das Eigensignal des Gehirns für die Bewältigung eines neuen Problems und des Anlegens entsprechender neuer Nervennetze“ (Roth 1997, S. 223).

Einen Menschen zu bilden, ihn etwas zu lehren bedeutet, die synaptischen Verbindungen seines Gehirns zu aktivieren oder zu intensivieren. Dies tritt durch das Üben, das Wiederholen des Impulses, ein.

Fazit: Die Neurobiologie bezeichnet das Üben als notwendige Voraussetzung für Lernen.

Beispielsweise wächst der Hippocampus, der Teil des Gehirns, der für die Ortskenntnis zuständig ist, in Abhängigkeit von Erfahrung und funktioniert umso besser, je mehr er in Anspruch genommen wird (vgl. Spitzer 2002, S. 32). Als weiteres Beispiel lässt sich das Erlernen der Muttersprache bei Kindern anführen. Zu keiner Zeit hat das Kind explizit bestimmte Regeln erlernt. Auch Erwachsene folgen beim Sprechen nicht bewusst erlernten Regeln. Zwar ist es möglich, im Nachhinein Regeln zu formulieren, benötigt wird dieses Wissen im täglichen Sprachgebrauch bekanntlich nicht. Für das Erfüllen dieser geistigen Leistung reicht die optimale Einstellung der Verbindungsstärken zwischen Hunderten von Neuronen. Diese Verbindungen haben sich durch das kindliche Üben der Muttersprache entwickelt (ebd., S. 75). Die Muttersprache erlernt das Kind nicht durch das Verstehen und das anschließende Umsetzen der Regeln der Grammatik seiner Sprache, sondern indem es das Sprechen ausprobiert, kopiert und übt. Es lernt in Abhängigkeit von der Erfahrung, die es mit der Sprache macht. Es genügt demnach nicht, die Regeln zu lernen, um eine Sprache zu erfassen. Ohne die entsprechende Erfahrung und ihre unbewusste Verarbeitung durch das Gehirn, wird der Lernende versagen.

Fazit: Alle Tätigkeiten, derer wir fähig sind, haben wir nicht durch das Erlernen von Regeln erworben, sondern durch das Verarbeiten der dazugehörigen Erfahrungen (ebd., S. 76).

Roth weist darauf hin, dass einem Menschen die Vorgänge am stärksten bewusst werden, die neu und wichtig sind, anderes wird oft nicht wahrgenommen. Wichtig ist alles, was sich in der Vergangenheit als bedeutsam im positiven und insbesondere im negativen Sinne erwiesen hat. Dadurch wird die Empfindlichkeit der Sinnessysteme für bestimmte Ereignisse „geschärft“ (Roth 1994, S. 209). Die im assoziativen Cortex repräsentierten Prozesse werden bewusst erlebt. Insofern bezeichnet der assoziative

Cortex den Ort des Bewusstseins. Das Bewusstsein steuert nicht die Gehirnaktivität. Schon in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts hat B. Libet gezeigt, dass eine Sinnesreizung erst mit einer Verzögerung von bis zu einer Sekunde bewusst wird. Zahlreiche Untersuchungen der Gehirnaktivität zeigen, dass „das Gehirn deutliche Aktivitätsunterschiede bei Wahlentscheidungen oder Identifikationsleistungen von bereits mehreren hundert Millisekunden zeigt, bevor den Versuchspersonen der Sachverhalt bewusst wird“ (Roth 2001, S. 206). Bewusstsein tritt nur nach mindestens 100 Millisekunden langer Aktivität des Gehirns auf. Sehr schnelle Reaktionen auf Signale, wie beispielsweise Reflexe, werden zuerst ausgeführt und im Nachhinein zeitverzögert bewusst gemacht. Man glaubt das Signal vor der Reaktion bewusst erlebt zu haben, doch dieses Empfinden täuscht. Die Gehirnprozesse gehen den psychischen Prozessen des Bewusstwerdens zeitlich voraus. Das Bewusstsein wird durch neuronale Prozesse verursacht und bleibt immer an die Hirnaktivität gebunden. Es existieren keine Hinweise auf irgendwelche Bewusstseinszustände, die ohne neuronale Aktivität entstehen (vgl. Roth 2001a, S. 204 ff.). Man kann das Bewusstsein als die Steuerungsinstanz der Gehirnaktivität also nicht bestätigen, sondern das Gegenteil ist der Fall: Die Gehirnaktivität ist Produzent des Bewusstseins.

Bei den meisten Erwachsenen ist das episodische Gedächtnis ausgeprägter als das begrifflich-deklarative. Daher hängt es im Wesentlichen vom Kontext ab, welche Inhalte es speichert und welche nicht (vgl. Siebert 2003, S. 100). Das visuelle und episodische Gedächtnis ist ausgeprägter als das Wissensgedächtnis, und somit werden wichtige Nachrichten und Neuigkeiten exakt erinnert. An den Terroranschlag des 11. September kann sich nahezu jeder erinnern. Meistens ist sogar noch präsent, wann diese Nachricht eintraf und wer zu diesem Zeitpunkt dabei war. Dennoch bleibt ungeklärt, warum bestimmte Situationen dauerhafter gespeichert werden als andere. Durch diese unbewusste Gehirnaktivität dominiert nicht nur die fachliche Qualität des Stoffes, sondern auch das soziale und emotionale Empfinden, der Kontext, in dem man sich befindet, die Aufmerksamkeit (vgl. Siebert 2003, S. 100). Alles, was außer den Inhalten aufgenommen wird, wie die Gestaltung von Räumen, Licht, Musik usw., beeinflusst die Einstellung und Motivation zum Lernen. Häufig sind diese unbewusst wahrgenommenen Elemente diejenigen, die auf den Lernenden besonders wirken. Was am meisten interessiert oder mit den intensivsten Emotionen verbunden ist, wird am besten gelernt. Auch ohne diese Aspekte neurobiologisch differenziert zu betrachten, lässt sich die Herausforderung erkennen, die darin liegt, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu wecken. Wirklich bedeutsam für den Bereich der Emotionen ist die Kontraproduktivität negativer Emotionen wie Angst und Stress. Stresshormone wirken sich ungünstig auf die Neuronen aus, im Besonderen auf den Hippocampus; der für das Erlernen neuer Inhalte verantwortlich ist. Chronischer Stress schädigt sogar langfristig die Neuronen des Hippocampus und lässt die Leistungsfähigkeit dauerhaft sinken. Auslöser ist die Aufnahme von Zucker durch die Stresshormone. Reduzierte Glukose verringert das Energieangebot für das Gehirn wesentlich. Gleichzeitig werden die Neuronen jedoch mehr beansprucht, was dauerhaft zu einer Schädigung führt (vgl. Spitzer 2002, S. 171.). Während Stress sich negativ auf den Lernenden auswirkt, wirkt sich hohe Motivation positiv aus. Motivation produziert den Botenstoff Dopamin, der – vereinfacht dargestellt – die Übertragung an den Nervenzellen fördert. Dennoch liefert die Hirnforschung keine Erkenntnisse darüber, wie sich Motivation erzeugen oder erhöhen lässt.

Fazit: Neurobiologisch wird nachgewiesen, dass der Kontext, das Ambiente und die Atmosphäre für erfolgreiches und nachhaltiges Lernen bedeutungsvoll sind.

Schon in anderen Abschnitten dieser Studie wurde der Unterschied von implizitem und explizitem Wissen angesprochen. Implizites Wissen bezeichnet die Fähigkeit, Gelerntes in Können umgesetzt zu haben. Explizites Wissen ist das theoretische, welches aufgenommen wird. Für gewöhnlich kann man mehr, als man weiß. Die für das Können notwendigen Informationen werden durch die Synapsenstärken repräsentiert. Der Mensch ist nicht in der Lage, den Vorgang in seinem Gehirn, der zur Intensivierung dieser synaptischen Verbindungen beiträgt, zu steuern. Da das Gehirn wesentlich mehr mit sich selbst als mit der Außenwelt vernetzt ist, entspricht der Input nicht dem Output. Das Nervensystem arbeitet selbstorganisiert. Es werden nicht ausschließlich Informationen codiert und decodiert, sondern neuronale Netzwerke gebildet (vgl. Siebert 2003, S. 36).

Fazit: Es ist nicht möglich, dass der Input, den ein Lernender erhält, seinem Output entspricht.

Sogar der Schlaf hat aus neurobiologischer Sicht für den Lernprozess Bedeutung. Lernt man bestimmte Dinge zum ersten Mal, so ist für diesen Schritt der Hippocampus, ein Teil des Gehirns, der tief im Temporallappen gelegen ist, verantwortlich (vgl. Spitzer 2002, S. 36). Im Tiefschlaf werden diese Informationen vom Hippocampus aus in die Großhirnrinde weitergeleitet und dort abgespeichert. Als gesichertes Erkenntnis der Neurobiologie gilt, dass die Neuronen im Hippocampus, die beim ersten Lernen aktiv sind, auch im Schlaf wieder aktiv werden. Es gelang, den Nachweis zu erbringen, dass der Schlaf dazu dient, neue Informationen, die während des Tages in einem Speicher zwischengelagert werden, zu ordnen und zu festigen (ebd., S. 126ff.).

Fazit: Im Schlaf werden neu erlernte Inhalte in der Großhirnrinde abgespeichert und so verfestigt.

Die neurobiologische Entwicklungsforschung bezeichnet für bestimmte Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten jeweils sensible Phasen. So gilt z.B. für den Erwerb von Sprache der Zeitraum bis zum 13. Lebensjahr als besonders geeignet (ebd., S. 236ff.). Für die Entwicklung und Reifung des Gehirns, also die Zunahme der Dicke der Nervenfasern, existieren kritische bzw. sensible Phasen, die das Lernen begünstigen bzw. verhindern. Geschieht eine bestimmte Entwicklung nicht in der dafür vorgesehenen Zeit, so kann sie nicht mehr oder nur noch sehr schwer nachgeholt werden (ebd., S. 236).

Fazit: Jedes Individuum hat seine spezifischen Entwicklungsphasen durchlaufen. Wenn bestimmte Fähigkeiten nicht zum richtigen Zeitpunkt erlernt wurden, kann dies nur schwer kompensiert werden. Jeder Lehrende muss die Konstitution bzw. die Ausgangsvoraussetzungen der Lernenden in einer Bildungsmaßnahme erkunden und akzeptieren und sie in seinen Lehrplan einbeziehen.

Jedes einzelne Fazit findet Eingang in das Konzept des Bildungscontrollings und wird in den Kontext betrieblichen Lernens gestellt. In der Praxisstudie werden daher die Aspekte Üben, Verarbeitung von Erfahrungen, Bedeutung des Kontextes, Beschäftigung mit den Differenzen der Lernenden sowie die Tatsache, dass der Input nicht dem Output gleicht, als Rahmenbedingungen aufgegriffen.

Zusammenfassend zeigt sich für die erfolgreiche Arbeit einer Bildungsinstitution, unabhängig davon, ob sie innerhalb oder außerhalb eines Unternehmens agiert, dass es von großem Nutzen ist, neurobiologische Erkenntnisse einzubeziehen. Das belegen zahlreiche Ergebnisse, die bereits an anderen Stellen dieser Studie gewonnen wurden. Einer der wichtigsten Faktoren für einen nutzbringenden Lernprozess ist nach wie vor

das „Üben“. Ebenso dürfen der Kontext einer Lernsituation und die individuellen Unterschiede der Teilnehmer nicht unberücksichtigt bleiben. Zu akzeptieren ist, dass der Input eines Lehrenden nur selten mit dem Output eines Lernenden übereinstimmt. Dagegen wird der Einfluss von Aufmerksamkeit, Emotion und Motivation hervorgehoben.

7. Organisationales Lernen

Ja, mach nur einen Plan
und sei nur ein großes Licht!
Und mach noch einen zweiten Plan.
Geh'n tun sie beide nicht
(Berthold Brecht)

Organisationales Lernen ist kollektives Lernen (vgl. Willkesmann 1999, S. 1). Nur bei einer Verhaltensänderung aller Mitarbeiter kann von organisationalem Lernen gesprochen werden. Individuelles Lernen bzw. individuelles Wissen wird nur dann für die Organisation relevant, wenn es sich in kollektives Lernen bzw. Handeln umwandelt (ebd., S. 20). Zwar lernen nur die Individuen, aber die Handlungsroutinen der Organisation werden dadurch beeinflusst. Wann führt nun individuelles Lernen dazu, Handlungsroutinen zu ändern, und inwieweit kann organisationales Lernen in eine gewünschte Richtung gesteuert werden?

In diesem Kapitel sollen Kriterien und Erkenntnisse erarbeitet werden, die durch den Gedanken der lernenden Organisation die Entwicklung eines Bildungscontrolling-Konzeptes unterstützen.

Ausgehend von der Tatsache, dass Individuen lernen, ist auch anzunehmen, dass Gruppen lernen können. Lernen in Gruppen hat eine andere Form als individuelles Lernen vor allem dadurch, dass die soziale Interaktion der Kommunikationsprozesse zwischen den Individuen berücksichtigt werden muss (vgl. Probst 1994, S. 64).

Durch diese Kommunikationsprozesse formieren sich Erwartungen, Normen und Regeln, die das Handeln einer Gruppe steuern und ausbilden. Gruppenlernen schließt unterschiedliche Verhaltenserwartungen als Folge von dynamischen Prozessen ein, wodurch sich die Gruppe als solche und ihre Leistung verändern (vgl. Hedberg 1981, S. 2ff.). Allerdings ist Gruppenleistung nicht gleichzusetzen mit der Summe der Einzelleistungen der Mitglieder, sie besitzt für sich eine andere Qualität.

„Although organizational learning occurs through individuals, it would be a mistake to conclude that organizational learning is nothing but the cumulative result of their members' learning“ (Hedberg 1981, S. 3.).

Für die Entwicklung einer Organisation und die Entwicklung neuer Managementkonzepte gewinnt das Konzept „Lernende Organisation“ zunehmend an Bedeutung. Andere Konzepte wie „Lean Management“, „Kaizen“ oder „Kontinuierlicher Verbesserungsprozess (KVP)“ beschäftigen sich mit Entwicklungskonzepten für Unternehmen auf ein Ziel hin. Das Konzept „Lernende Organisation“ sieht den Wandel als stetig weitergehenden Prozess an, der die durch die Veränderung hervorgerufene Adaption an die Umwelt als Chance begreift, die Potenziale der Organisation freizulegen. Wirtschaftlicher Umbruch und gesellschaftlicher Wandel sind zur Basis organisationalen Handelns geworden. Darauf müssen sich Unternehmen rechtzeitig einstellen. Durch organisationales Lernen die Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit eines Unternehmens zu verbessern, eröffnet die Perspektiven für eine erfolgreiche Entwicklung. Organisationales Lernen gilt besonders dann als wirkungsvoll, wenn es in einer lernenden Organisation geschieht.

Populär wurde der Begriff „Lernende Organisation“ durch das Buch „The fifth discipline“ von Peter Senge (1990, deutsch: 1996). Senge bezeichnet die fünfte Disziplin als System Thinking, die es gemeinsam mit den vier anderen Disziplinen Personal Mastery, Mental Models, Shared Vision und Team Learning einer Organisation ermöglicht, lernfähig zu sein.

„*Personal Mastery*“ als erste Disziplin umfasst die Geisteshaltung und kreative Lebensauffassung jedes einzelnen Organisationsmitgliedes. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass eine Organisation nur dann lernen kann, wenn ihre Mitglieder lernen. Jedes Mitglied muss seine Persönlichkeit weiterentwickeln und an sich selbst arbeiten. Jeder Einzelne ist aufgefordert, seine persönliche Vision zu erarbeiten und fortwährend zu überprüfen. Dabei stehen nicht fachliche Fähigkeiten, sondern die Förderung der Gesamtpersönlichkeit im Vordergrund. So wird die geistige Basis der gesamten Organisation gebildet, die sich aus den Lernenden zusammensetzt.

Die zweite Disziplin beschreibt Senge mit dem Begriff „*Mental Models*“. Sie beruht auf der Hypothese, dass Verallgemeinerungen, Bilder und Symbole einen großen Einfluss darauf haben, wie wir unsere Welt wahrnehmen und beurteilen (vgl. Senge 1996, S. 17). „Mentale Modelle“ ist eine Sammelbezeichnung für kulturelle Sichtweisen, Vorurteile, Vorstellungen und Überzeugungen, mit denen Menschen ihre Umwelt interpretieren. Um Lernen zu ermöglichen, ist es nötig, diese mentalen Modelle zu kennen, und solche, die Lernen verhindern, zum Vorschein zu bringen. Die Reflexion dieser Modelle eröffnet die Möglichkeit zum Verlernen und formt dadurch Lern- und Veränderungsprozesse.

„*Shared Vision*“ ist die dritte der fünf Disziplinen. „Wenn es je eine einzelne Führungsidee gab, die die Organisation seit ewigen Zeiten inspiriert hat, so ist es die Fähigkeit, eine gemeinsame Zukunftsvision zu bilden und aufrechtzuerhalten“ (ebd., S. 18). Ziel dieser dritten Disziplin ist demnach die Schaffung einer gemeinsamen Zukunftsvision aus den Einzelvisionen der Organisationsmitglieder. Diese ist der stärkste Motivator für das gemeinsame Arbeiten. Notwendige Voraussetzung dafür ist, dass jeder Einzelne die Vision versteht und sich mit ihr identifiziert.

„*Team Learning*“ als vierte Disziplin charakterisiert den Vorgang, dass sich schon in der kleinsten Einheit einer Organisation eine Gruppenintelligenz entwickeln kann, welche die Summe der Intelligenz der einzelnen Mitglieder übersteigt. Dazu gilt es Voraussetzungen zu ermitteln, die es den Mitgliedern des Teams ermöglichen, aus einer inneren Verbundenheit heraus zu einem gemeinsamen Verstehen zu gelangen. Senge betont, dass der Prozess des Lernens zu keiner Zeit endet, sondern sich weiter entwickelt. Lernen als Disziplin versteht er als lebenslangen Prozess.

Die fünfte Disziplin, das „*System Thinking*“, ist das alle Disziplinen umfassende, verbindende Element. Die Intention liegt darin, immer in Abhängigkeiten und Wechselwirkungen des gesamten Systems zu denken und Rahmenbedingungen sowie individuelle Tendenzen nicht isoliert zu betrachten. Nur wenn die Beziehungen zwischen den Dingen Berücksichtigung finden, werden die Rückwirkungen des Lernens der Einzelnen sichtbar und nutzbar. Durch das multikausale Bewusstsein und die Fähigkeit zum Systemdenken gestalten sich die Veränderungsprozesse ohne Brüche.

Das Buch von Peter Senge führte zwar dazu, den Begriff „Lernende Organisation“ zu popularisieren, jedoch sind einzelne dieser Disziplinen auch von anderen Autoren aufgegriffen worden, die ebenfalls auf die Notwendigkeit einer gemeinsamen Vision für den Unternehmenserfolg hinweisen (vgl.: Bertels 1996a; Widmer 1996). Der Ansatz von Peter Senge wurde viel kritisiert. Die von ihm verwendeten Zitate werden als unzureichend aussagekräftig angesehen, da es sich weniger um wissenschaftliche Quellen als vielmehr um Aussagen von Sportlern oder Künstlern handele (vgl. Wahren 1996, S. 70). Dennoch hat es einen internationalen Trend ausgelöst. Viele

Unternehmen beschäftigten sich mit der Idee einer „lernenden Organisation“. Doch angesichts der Schwierigkeiten eines solchen Unterfangens sind viele entsprechende Beratungskonzepte wieder verschwunden (vgl. Fatzer 2001, S. 98ff.).

Die Begriffe „Lernende Organisation“ und „organisationales Lernen“ werden häufig synonym verwendet. Dennoch ist das Konzept „Lernende Organisation“ von Peter Senge nur eine von mehreren Theorien über organisationales Lernen. Aus diesem Grund ist es notwendig, sich nochmals den Theorien und Grundgedanken organisationalen Lernens zuzuwenden. Organisationales Lernen bestimmt nicht das Lernen von Einzelnen in Organisationen, sondern das Lernen der Organisation selbst. Individuelle und kollektive Ebenen werden voneinander getrennt, wobei eine Verbindung zwischen diesen beiden bestehen bleibt. Folglich konstituiert sich organisationales Lernen über die Individuen. March/Olsen (1975) schildern, dass individuelles Wissen dazu führt, das Verhalten der Einzelnen zu verändern. Dieses Verhalten geht auf eine kollektive Ebene über und löst Veränderungen auf organisationaler Ebene aus. Auch wenn die kognitiven und psychischen Fähigkeiten der Menschen für das Lernen unentbehrlich sind, ist die Summe der individuellen Lernprozesse nicht mit organisationalem Lernen gleichzusetzen.

Die Mitglieder einer Organisation sind austauschbar – eine Organisation ohne Mitglieder hingegen ist nicht denkbar (vgl. Fiol/Lyes 1985, S. 804). Individuelles Lernen wird zu kollektivem Lernen, wenn sich der Wissensbestand des Einzelnen zu dem kollektiven Wissensbestand in Beziehung setzt (vgl. Miller 1986, S. 138). Dieses kollektive Wissen spiegelt sich in Werten, Normen und Erfahrungen aller zugehörigen Individuen wider (vgl. Probst 1994, S. 64) und wird auch als kognitive Struktur oder Karte sichtbar. Der Begriff kognitive Karte ist der Neurobiologie entnommen, die bestimmte Gehirnareale als kognitive Landkarten bezeichnet. Kognitive Strukturen einer Organisation spiegeln also ihr Gedächtnis. Sie beinhalten vergangene Verhaltensweisen der Mitarbeiter, Normen und Werte sowie Ideologien, die über einen längeren Zeitraum hinweg gespeichert sind. Dieses Wissen ist unabhängig vom Individuum und kann als organisationale Wissensbasis charakterisiert werden (vgl. Hedberg 1981b, S. 3ff.).

Individuelles Lernen gilt als eine notwendige, aber nicht als ausreichende Bedingung für organisationales Lernen. Aus systemischer Sicht wird hervorgehoben, dass es sich bei individueller und organisationaler Ebene um zwei getrennte Systeme handelt, die nur über strukturelle Koppelung miteinander verbunden sind. Inwiefern sich diese beiden Ebenen beeinflussen, ist in Kapitel 1 ausführlich erläutert worden. Mehrere Autoren verweisen auf *Kommunikation*, *Transparenz* und *Integration* als relevante Faktoren für die Gestaltung der Transformation von individuellem zu organisationalem Wissen (vgl. Probst/Büchel 1994; Klimecki u.a. 1994; Chrobok 1996). Kommunikation bildet die Brücke zwischen dem individuellen und dem organisationalen System, da ohne sie Wissen nicht öffentlich nutzbar gemacht werden kann. Integration bestimmt den Vorgang, neues Wissen in konkrete Handlungssituationen aufzunehmen. Bei diesem Transfer des Gelernten entstehen die meisten Schwierigkeiten bzw. die meisten Barrieren.

Lernen kann daher immer auch verhindert oder während des Lernprozesses unterbrochen werden. Es gilt Barrieren zu erkennen, welche die Ausschöpfung vorhandener Lernpotenziale bremsen (vgl. Lassleben/Riexinger-Li 1994, S. 25). Die Organisation sollte in der Lage sein, Altes zu verlernen, ebenso wie sie Neues hinzulernen muss. Senge (1996) sieht als größte Barriere eine übergroße Loyalität der

Mitarbeiter gegenüber ihren Vorgesetzten an. Dies zeigt sich in der ausschließlichen Ausrichtung auf die eigene Position, in der externen Attribution eigener Schwierigkeiten auf die Außenwelt und in der Fixierung auf kurzfristige Erfolge und Ereignisse, wobei eine längerfristige Perspektive aus dem Blick gerät. Da individuelle Lernprozesse eine notwendige Voraussetzung für kollektive Lernprozesse darstellen, spielen natürlich auch individuelle Lernbarrieren, wie Angst, schlechte Erfahrungen und fehlende Motivation, eine Rolle. Kollektive Lernbarrieren sind Mechanismen, mit denen sich Individuen, aber auch Gruppen vor peinlichen oder bedrohlichen Situationen und Gesichtsverlust bewahren. Auch ökonomische Vorteile, die zu sichern sind, lassen sich als stabile Lernbarrieren erkennen (vgl. Argyris 1990; Probst/Büchel 1994). Eine der am häufigsten beschriebenen Barrieren ist jedoch der Erhalt von Macht. Wissen für sich zu behalten gibt Mitarbeitern das Gefühl, den eigenen Expertenstatus zu verteidigen (vgl. Schüppel 1996; Güldenbergh 1997; Becker/Schulz 1990). Auch Erfolg kann sich als Lernbarriere erweisen, da er dazu verführen kann, bestehende Strukturen zu bewahren (vgl. Argyris 1990). Verlernen und Lernen werden so verhindert. Als eine weitere Barriere ist die Fluktuation zu nennen (vgl. Argyris/Schön 1996). Wissensträger geben beim Verlassen des Unternehmens ihr Wissen nicht weiter, das dadurch der Organisation verloren geht. Nur eine kontinuierliche Dokumentation vorhandenen Wissens kann diese Form des Verlustes verhindern. Das Wissen um mögliche Lernbarrieren ermöglicht es, diese von vornherein zu berücksichtigen oder sie im Falle des Scheiterns von Lernen als Ursache zu identifizieren.

Organisationales Lernen ist als die Schnittstelle zwischen individuellem und kollektivem Lernen zu betrachten. Der wohl signifikanteste Unterschied beider Lernsysteme ist Fähigkeit der Organisation, Wissen zu entwickeln, das sich in Symbolen, Leitlinien, Werten und Normen widerspiegelt (vgl. Fiol/Lyles 1985, S. 804). Geißler (1991, S. 95) beschreibt organisationales Lernen als Änderung des Steuerungspotenzials der Organisation in Bezug auf den Umgang mit internen und externen Aufgaben und Problemen. Er hält die Beziehung zwischen Individuen und Organisation in vier Thesen fest. Änderungen seien einerseits die Folge individueller Lernprozesse, gleichzeitig aber auch Auslöser der individuellen Lernprozesse der Organisationsmitglieder, die bisher am Organisationslernen noch nicht teilgenommen haben. Selbst bei großer individueller Lernanstrengung einzelner Organisationsmitglieder ist die Auswirkung auf das organisationale Lernen unter Umständen gering. Im Gegensatz dazu können sehr geringe individuelle Lernanstrengungen signifikante Auswirkungen auf das organisationale Lernen haben. Dieser Fall tritt ein, wenn die Schlüsselpositionen der Organisation durch Mitarbeiter besetzt sind, die für das Organisationslernen elementare Voraussetzungen repräsentieren. Diese Personen besitzen eine hohe Akzeptanz bei den übrigen Organisationsmitgliedern und thematisieren kaum Probleme in der Realisierung. Nicht alle strategisch wichtigen Positionen sind jedoch mit solchen hoch qualifizierten Organisationsmitgliedern besetzt, da deren Rekrutierung oft schwierig ist.

Soll das Lernen als Veränderung wirksam werden, muss eine Organisation Strukturen aufweisen, die sich verändern lassen. Auf individueller Ebene ist die Veränderung im Verhalten erkennbar. Das Verhalten der Organisation wird über die kognitiven Strukturen und das daraus resultierende Verhalten der Mitglieder sichtbar, und zwar gerade an Stellen und bei Personen, die die Organisation nach außen und nach innen repräsentieren. Dies betrifft meist nur eine relativ kleinen Gruppe, nämlich das Management einer Organisation. Es existieren verschiedene Optionen für organisationales Lernen. Zum einen kann es an konkrete Personen gebunden sein, die als Stellvertreter dienen, beispielsweise das Management. In diesem Falle steht Lernen in Zusammenhang mit der Macht der Organisation, wobei das individuell erworbene

Wissen in die Entscheidungsprozesse einfließt (vgl. Pautzke 1987, S. 103f.). Zum anderen kann die Organisation in ihrer Gesamtheit als Subjekt betrachtet werden. Lernen findet dabei nicht auf individueller Ebene, sondern auf der Ebene der gesamten Organisation statt (vgl. Geißler 1991, S. 81). Lernen entwickelt sich, wenn sich das von allen Organisationsmitgliedern geteilte Wissen verändert. Festzuhalten bleibt, dass organisationales Lernen immer der individuellen Lernprozesse bedarf. Dieser Gedanke findet sich in jeder der unterschiedlichen Denkrichtungen wieder. Unterschiede bestehen in der Auslegung der Transformation individuellen Wissens in organisationales Wissen. Die einzelnen Forschungsansätze unterscheiden sich bei der Definition organisationalen Lernens darin, wie ein solcher Lernprozess aussieht und wie sich die Organisationen dementsprechend weiterentwickeln können.

Der Ansatz, der Lernen auf Erfahrung zurückführt, hat seine Wurzeln in der verhaltenswissenschaftlichen Theorie und geht auf Cyert und March zurück (vgl. Cyert/March 1963; Levinthal 1991; Levitt/March 1988; March/Olsen 1975). Danach bestehen Organisationen aus begrenzt rationalen Entscheidungen. Die Grundlage dieser Entscheidungen bilden Erfahrungen, die in ein Regelwerk übergehen, welches wiederum das Verhalten steuert. Auf diese Weise entstehen Routinen. Veränderung findet statt, wenn die Organisation durch neue Erfahrungen die bestehenden Regeln in Frage stellt und ersetzt. Organisationen handeln mit Bezug auf zu ihrer Umwelt, sie beobachten die Konsequenzen ihrer Aktivitäten (die Reaktion der Umwelt) und bilden daraus „Theorien“. Aufgrund der Konsequenzen entwickeln sich Handlungen, mit denen die Organisation auf ihre Umwelt einwirkt, die wiederum erneut reagiert, so dass eine Rückkoppelung entsteht. Durch diese Interpretation der Umweltreaktion wird der Lernzyklus in Gang gehalten (vgl. March/Olsen 1976, S. 12ff.).

Veränderung in Form von organisationalem Lernen findet in drei unterschiedlichen Prämissen statt (vgl. March/Olsen 1975): Anpassung der organisationale Ziele, Reaktion auf Umweltereignisse und Notwendigkeit von Problemlösungen.

Der Lernprozess erfolgt zumeist nach dem Prinzip „Trial and Error“. So löst das Verhalten der Organisation Reaktionen in seiner Umwelt aus. Stimmen die Reaktionen nicht mit den von der Organisation gewünschten oder erwarteten überein, ist das Verhalten zu ändern. Bewährtes Verhalten bleibt bestehen, alles andere muss verändert, also neu gelernt werden. Der Lernprozess wird nicht weiter differenziert (vgl. March/Olsen 1976, S. 67f.). Dabei sind Entscheidungen immer nur begrenzt rational, da die Informationen einer Organisation unvollständig sein können. Ursachen dafür liegen in Strukturblockaden innerhalb der Organisation oder aber in Fehlinterpretationen der Umwelt, wenn Erfahrungen falsch verstanden werden. Dieser Ansatz ist hauptsächlich konzeptionell orientiert und liefert wenig anwendungsorientierte Erkenntnisse. Sie betonen lediglich den Zusammenhang von organisationalem Lernen und strategischem Management, der darauf hinweist, dass gerade strategische Entscheidungen den Weg des kollektiven Lernens weisen sollten (vgl. Levinthal/March 1994).

Das interpretationsorientierte Lernen geht auf Argyris und Schön zurück (vgl. Argyris 1990; Argyris/Schön 1978; Senge 1990a). Er ist einer systemtheoretischen Perspektive zuzuordnen, da die System-Umwelt-Beziehung interpretiert wird. Zentral ist die Annahme, dass es sich bei Organisationen um Räume gemeinsam geteilter kultureller Muster handelt. Diese kollektiven Muster werden als kollektive Landkarten bezeichnet. Sie bilden die kognitive Struktur einer Organisation, sogenannte „theories in use“ (vgl. Argyris/Schön 1987, S. 15ff.). Veränderung bzw. Lernen bedeutet eine Veränderung dieser kollektiven Landkarten als Antwort auf die Veränderung der inneren und externen Umwelt (ebd., S. 29). Lernen tritt in zwei unterschiedlichen Erscheinungsformen auf: als „single-loop learning“ oder „double-loop learning“. Single-loop learning, auch

inkrementales Lernen genannt, bezeichnet einen Vorgang der Verfeinerung bestehender Interpretationen der Umwelt, ohne dass die kollektiven Muster grundlegend geändert werden. Beim double loop learning werden diese Muster grundlegend in Frage gestellt als Antwort auf eine grundlegend veränderte Darstellung der Umwelt. Der Lernprozess bezeichnet damit eine Fehlerkorrektur. Je nachdem, wie fehlerhaft diese Interpretation ist, kann sie verfeinert oder aber auch gänzlich verworfen werden.

Double-loop learning wird als fundamentales Lernen bezeichnet. Die jeweilige Ausprägung eines Lernprozesses, innovationsfreundlich oder innovationsfeindlich, bestimmt, ob single-loop oder double-loop learning vorliegt. Dieser Lernprozess kann durch Widerstandsstrategien, „defensive routines“, behindert werden (vgl. Argyris/Schön 1990). Keiner der Ansätze zu organisationalem Lernen hat so viele Weiterentwicklungen gezeigt wie der von Argyris und Schön. Lernen wird als Interpretation der Umwelt verstanden und der Lernprozess selbst findet zweistufig statt (vgl. auch Senge 1996; Weick 1991; Jelineck 1979; Pascale 1991). Allerdings wurde durch eine Reihe weiterer Autoren dieser Ansatz um den Vorgang des „Verlernens“ ergänzt (vgl. Hedberg 1981; Klein 1989; Starbuck 1984). Verlernen stellt eine zwingende Voraussetzung dar, um bestehende Handlungsroutinen abzulegen und eine Neuinterpretation der Umwelt vornehmen. Senge entwickelte daraus das in der Praxis viel angewendete Konzept der „Lernenden Organisation“. Es integriert, wie schon dargestellt, Gestaltungsempfehlungen, „disciplines“, die dazu dienen, das Lernen einer Organisation zu fördern und Widerstände zu vermeiden.

Der dritte Ansatz bezieht sich auf Lernen durch Wissen. Er basiert auf der systemtheoretischen Perspektive, vor allem aber auf der Theorie der sozialen Systeme. Duncan und Weiss übernehmen aus der Theorie der sozialen Systeme vor allem die Annahme, dass Organisationen über eigene, von den Personen losgelöste Wissensbestände verfügen (vgl. Duncan/Weiss 1979; Lyles/Schwenk 1992; Slepian 1993). Diese Wissensbestände beinhalten die Kenntnis über die Effektivität organisationalen Handelns. Weiterentwicklung löst eine Ausdifferenzierung dieser kognitiven, von Personen unabhängigen Strukturen aus, die drei unterschiedliche Formen annehmen können (vgl. Duncan/Weiss 1979, S. 84ff.): erstens die Ergänzung vorhandenen Wissens, zweitens der Austausch von falschem Wissen und drittens die Bestätigung vorhandenen Wissens durch zusätzliche Information. Der Lernprozess besteht in der Optimierung des Wissensspeichers. Werden Fehler in einem gewünschten Handlungsergebnis bemerkt, so wird dies als Mangel registriert. Die Organisation lernt durch das Abstrahieren von Beobachtung und deren Abspeicherung als Wissen. Auch dieser Ansatz geht von gemeinsam geteilten Normen und Werten der Organisationsmitglieder aus, die Handlungsergebnisse interpretieren. Aus von Personen abhängigen Deutungen entsteht das abstrahierte organisationale Wissen, welches wiederum in den Wissensspeichern der Organisation lagert. Dieser ausschließlich konzeptionell orientierte Ansatz bietet keine Vorschläge für eine praxisnahe Transformation, zudem weist er noch zu viele Lücken auf, um ihn in der Praxis anzuwenden.

Der informationsorientierte Ansatz von Daft und Huber (vgl. Daft/Huber 1987; Huber 1991) wurzelt in der kybernetischen Organisationstheorie. Die Autoren sehen Organisationen als informationsverarbeitende Systeme an, deren Informationen in dem Arrangement der kognitiven Strukturen vorhanden sind. Jede Veränderung vollzieht sich als Prozess der Informationsverarbeitung. Organisationen lösen Probleme und beschaffen sich gleichzeitig die dafür notwendigen Informationen. Parallel dazu müssen sie sich auf eine gemeinsame Interpretation einigen. Jede Organisation ist einer

Informationsflut ausgesetzt, die Relevanz erhält, wenn die Organisation diese Informationen anerkennt. Information wird gewonnen, verteilt und zuletzt interpretiert. Lernen führt hier zu einer immer weiteren Ausdifferenzierung der Informationsbasis einer Organisation. Konzepte für die praktische Ausführung sind kaum vorhanden. Lediglich Dixon, der diesen Ansatz um den Aspekt der Speicherung von Information erweiterte, betont die Notwendigkeit, Lernprozesse, die seitens der Personalentwicklung initiiert werden, in organisationale Kontexte zu stellen (vgl. Dixon 1992).

Neben der Unterschiedlichkeit dieser Ansätze des organisationalen Lernens bejahen alle Autoren die Existenz von kollektivem Wissen. Sie unterscheiden sich grundlegend von klassischen, verhaltensorientierten Ansätzen, die nur beobachtbares Verhalten analysieren. Organisationales Lernen zielt darauf ab, kognitive Strukturen einer Organisation auszubilden und immer weiter auszudifferenzieren. Dennoch bewirken diese kognitiven Strukturen letztendlich eine Verhaltensänderung. Geissler hat zur Erläuterung dieses Prozesses das Zusammenspiel der kognitiven Ebene und der Handlungsebene, das von Kolb entwickelte Modell des Lernzirkels, herangezogen (vgl. Geissler 1993; Kolb 1984). Dieses ursprünglich für Individuen entwickelte Modell unterscheidet vier Aktivitäten, die im Zusammenhang von Lernprozessen von Belang sind: Am Beginn steht die „Realitätswahrnehmung“, daraus folgt die „Analyse des Erfahrenen“, es schließt sich die „Entwicklung von Verhaltensorientierung“ an, und beendet wird der Lernzirkel mit der „Generierung von Verhaltensorientierung“. Diese letzte Aktivität erzeugt wiederum die Grundlage für neue Realitätswahrnehmung, wodurch sich der Zirkel von neuem auslöst. Als organisationales Lernen wird die Verfeinerung der kognitiven Strukturen dargestellt. Daraus ergibt sich die Frage, wie diese Verfeinerungen aussehen und sich vollziehen. Ausgelöst wird der Lernprozess durch die Auseinandersetzung mit der Organisationsumwelt. Einheitlich ist die Auffassung, dass organisationales Lernen immer auch individueller Prozesse bedarf. Wie individuelles in organisationales Lernen transformiert wird, wird unterschiedlich aufgefasst. Lernprozesse des organisationalen Lernens können verschiedene Dimensionen integrieren. Entweder handelt es sich um einen Verbesserungsprozess vorhandener Strukturen, oder aber die Grundlagenstruktur einer Organisation steht im Blickfeld. Orientiert sich der Ansatz an Interpretationen, wird inkrementales oder fundamentales Lernen dokumentiert. Diese Bezeichnungen sind am weitesten verbreitet. Aber auch die anderen Ansätze unterscheiden zwei Ebenen von Lernen: Organisationales Lernen bezieht neben dem Wissen aus der Umwelt auch Wissen über sich selbst und über die eigene Art zu lernen mit ein (vgl. Schön 1977).

Organisationales Lernen findet nicht in jeder Organisation auf gleiche Weise statt, sondern verläuft in Abhängigkeit von der Organisationsstruktur und der jeweiligen Kultur, den Normen und Werten einer Organisation. Somit ändert sich die Interpretation der Umwelt auch mit der jeweiligen Organisationsstruktur und -kultur. Diese Koppelung sorgt dafür, dass die Kultur einer Organisation die Lernprozesse entscheidend beeinflusst (vgl. Argyris 1990; Argyris/Schön 1978). Organisationales Lernen bildet dann eine unverzichtbare Voraussetzung, um auf Umweltveränderung zu reagieren. Im günstigsten Fall hat das Lernen der Organisation eine Leistungssteigerung zur Folge. Dennoch wird organisationales Lernen auf diese Art Lernen blockieren (vgl. Levinthal/March 1991).

Organisationen können durch die Menschen und deren Verarbeitungssystem, das Gehirn, Reize aus der Umwelt aufnehmen. Dieses Verarbeitungssystem ist abhängig von den existierenden Regeln der Organisation. Diese Regeln legen fest, welche

Informationen wahrgenommen werden. Insofern filtert die Organisation die Informationen für ihre Strukturen und Regelsysteme durch die Wahrnehmung ihrer einzelnen Elemente, der Personen. Alle Ansätze organisationalen Lernens sind sich in der Vorstellung der Existenz indirekter Verhaltensweisen einig, die kultur- und strukturabhängig formiert und für individuelle Lernprozesse von Bedeutung sind. Um Lernen zu fördern, ist es daher hilfreich, sich damit auseinander zu setzen, welche Struktur eine Organisation benötigt, um die Erfolgsaussicht zu erhöhen. Hilfreich wäre das Aufstellen von Regeln, die das Lernen in einer Organisation positiv beeinflussen, oder die Gefahren zu benennen, die Lernen potenziell verhindern können.

7.1. Der Rahmen organisationalen Lernens

Die Basis einer Organisation ist zum einen die Organisationsstruktur und zum anderen die Organisationskultur. Die Struktur einer Organisation zeigt sich in der Organisationshierarchie oder dem Ablauf der Entscheidungen. Kultur wird durch Regeln, Normen und Werte geprägt. Klimecki und Probst beschreiben Organisationskultur eine Tiefenstruktur, die letzten Endes für die Entwicklungsmöglichkeiten einer Organisation verantwortlich gemacht werden kann. Sie ist nicht zu instrumentalisieren und deshalb auch schwerer zu managen. Während hierarchische Strukturen Kontrolle signalisieren, die in sozialen Systemen nicht anzutreffen ist, verdeutlicht Kultur, dass sie in Form von Selbstorganisationsprozessen erworben wird (vgl. Klimecki u.a. 1991, S. 194). Es ist unmöglich, sie von außen oder von innen zu verordnen. Kultur stellt daher die Basis von Führungsprozessen dar, in deren Rahmen es gilt, Lernprozesse zu begünstigen, zu experimentieren und die Hindernisse abzubauen, die dem Verlernen und dem Lerntransfer im Wege stehen (vgl. Klimecki/Probst 1990, S. 61).

Strukturelle Bedingungen können Lernprozessen entgegenwirken. Die Strukturen einer Organisation schaffen Bedingungen, die es allen Organisationsmitgliedern erlauben, ihre Lernerfahrungen zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus bieten sie einer Organisation die Möglichkeit, mehr Wissen zu speichern, als es den Individuen möglich scheint.

Organisationales Lernen erfordert den Wechsel von individuellem zu kollektivem Wissen, welches sich wiederum im Regelwerk der Organisation institutionalisiert. Es ist zwar denkbar, dass das Management neue Regeln verordnet, dies erfordert jedoch ein hohes Maß an Kontrolle und Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung der Regeln. Dem Konzept „Lernende Organisation“ liegt eine andere Idee zugrunde: Neue Regeln sollen nicht von oben befohlen, sondern von den Organisationsmitgliedern akzeptiert und für sinnvoll angesehen werden. Nur mit einem hohen Maß von „Corporate Identity“ und Motivation ist eine erfolgreiche Einführung neuer Regeln möglich. Gelerntes wird nur durch Akzeptanz und Einsicht in Handeln überführt. Voraussetzung für organisationales Lernen ist es demnach, dass Lernen als selbstgesteuerter und nicht als verordneter Prozess stattfinden kann, und das erfordert die Offenheit der Organisation auf allen Ebenen.

Von allen Organisationsmitgliedern wird verlangt, ihr individuelles Wissen in die Organisation einzubringen und zur Verfügung zu stellen. Die Organisation kann dies durch das Schaffen lernfördernder und lernanerkennender Umgebungen unterstützen. Um dem Unternehmen persönliches Wissen und Erfahrung zur Verfügung zu stellen, ist

gegenseitiges Vertrauen unabdingbar. Die institutionellen Strukturen, Rollen und Machtpositionen dürfen nicht verhindern, dass Wissen weitergegeben wird. Die Organisation wiederum hat die Aufgabe, organisationales Wissen so zu etablieren, dass sich daraus Handlungsroutrinen und Regeln ergeben. Wissen muss in praktisch anwendbare Handlung transformiert werden. Die Gefahr besteht auch hier, dass Machtstrukturen diese Überführung verhindern. Nur wenn alle Mitglieder der Organisation über gemeinsam geteilte Zielvorstellungen verfügen, ist die Institutionalisierung von Wissen realisierbar.

Das Konzept der lernenden Organisation wendet sich ab von absoluter Planbarkeit und baut stattdessen auf den Versuch der Sensibilisierung. Die Ressource Lernen steht einer Organisation zur Verfügung und kann genutzt werden, um den stetigen Wandel zu bewältigen. Organisationen sind weitgehend von der Einschätzung ihrer Umwelt abhängig, insbesondere bei der Initiierung eines selbstgesteuerten Lernprozesses. Ein Lernprozess mündet darin, dass sich neue Strukturen und Regeln im ‚Gedächtnis‘ der Organisation einprägen. Bedeutsamkeit kommt dem Prozess der Wahrnehmung zu, da er die Aufnahme von Information grundlegend beeinflusst. Dieser Wahrnehmungsprozess lässt eine strikte Trennung zwischen Organisation und Mitgliedern auf dieser Ebene nicht zu. Konstituiert sich eine Organisation über ihren Sinn, werden nur die Wahrnehmungsreize aufgenommen, die für das System Organisation sinnvoll sind. Dadurch sind die Wahrnehmungsorgane der Mitglieder wesentlich von der Organisation als „sinnstiftend“ abhängig. Was für eine Organisation Sinn macht, findet sich in ihren Regeln wieder. Sie bestimmt die Handlungsabläufe und den Rahmen. Gleichzeitig beeinflussen die Regeln die Organisationskultur, die aufgrund von Erfahrungen entstanden ist. Die Wahrnehmung selektiert demnach die Umweltsignale und bestimmt, welche relevant und welche nicht relevant sind. Einfluss darauf haben die Vergangenheit des Systems, die Kultur, Werte und Normen. Neben der Wahrnehmung erhält auch Kommunikation Relevanz, da sie die Offenheit einer Organisation erweitert. Sollen Änderungen nicht von oben verordnet, sondern durch einen selbstgesteuerten Prozess eingeführt werden, müssen offene Kommunikationskanäle vorhanden sein. Flache Hierarchien und kurze Kommunikationswege erleichtern das schnelle Kommunizieren und führen zu einer effektiveren Transformation in organisationales Wissen.

Zusammenfassung

„Vielen fällt es schwer, sich überhaupt organisationales Wissen vorzustellen, also Wissen, das nicht in den Köpfen von Menschen gespeichert ist, sondern in den Organisationsformen eines sozialen Systems. Organisationales oder institutionelles Wissen steckt in den person-unabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines sozialen Systems definieren. Vor allem sind dies Standardverfahren, Leitlinien, Kodifizierungen, Arbeitsprozess-Beschreibungen, etabliertes Rezeptwissen für bestimmte Situationen, Routinen, Traditionen und die Merkmale der spezifischen Kultur einer Organisation. Besonders auffällig ist dieses überindividuelle organisationale Wissen bei traditionsreichen Firmen, in die Mitglieder nicht einfach eintreten, sondern allmählich hineinwachsen, indem sie den Stil des Hauses, die Werthaltungen, Routinen und Standardverfahren der Firma übernehmen“ (Willke, 1999, S. 17).

Auch für das Konzept „Lernende Organisation“ eignet sich die Systemtheorie als Metadisziplin. Sie folgt einem ganzheitlichen Konzept und ergänzt sich mit dem Konzept der lernenden Organisation. Denn auch diese geht davon aus, dass das Lernen einer Organisation als Ganzes sich nicht nur aus der Summe seiner Elemente, der individuellen Lernprozesse, zusammensetzt.

Der Prozess des organisationalen Lernens beginnt mit dem Initiieren von Wissen bzw. dem Streuen einer Information. Wissen kann zufällig oder auch bewusst initiiert werden. Wird Wissen verteilt, bearbeitet und in das bestehende Wissenssystem integriert, schließt sich die Umsetzung neuen Wissens an und die bestehenden Routinen und Strukturen ändern sich. Der Prozess beginnt demnach mit der Informationsaufnahme, die aus der Identifikation der Information aus der Umwelt besteht. In diesem Prozess spielt die Wahrnehmung der Elemente der Organisation eine maßgebliche Rolle. Den sich anschließenden Verteilungsprozess bestreiten die existierenden Kommunikationskanäle. Individuelles Wissen wird kommuniziert und der Gesamtorganisation zur Verfügung gestellt. Das Ergebnis eines organisationalen Lernprozesses, der Kollektivierung von Wissen, ist die Handlungsebene. Deutlich zeigt sich der Kernaspekt in der Veränderung der Regeln und der darauffolgenden Weiterentwicklung im Verhalten der Menschen. Nicht der Mensch soll verändert werden, sondern das Regelsystem. Unter diesem Gesichtspunkt spielt das Management eine zentrale Rolle, da es den Bestand von Regeln und Strukturen einer Organisation maßgeblich herbeiführt. Es trifft die Entscheidung, wann und wie Regelsysteme der Organisation umstrukturiert werden sollen. Das Ändern der Regeln und Strukturen einer Organisation verläuft nur unter der Berücksichtigung der Organisationskultur erfolversprechend. Diese Kultur kann nicht aufgezwungen werden, sie entsteht in einem Wandlungsprozess. Eine konzeptionelle Entwicklung zu verordnen ist ebenso schwierig, wie organisationales Lernen zu befehlen. Entwicklung verläuft entlang selbstorganisierter Prozesse, welche wiederum entlang der Beobachtung der eigenen Handlung, der Differenz vorher/nachher verlaufen. Zurückschauen lässt Veränderung sichtbar werden. Um diese Beobachtung dem System anschließend zur Verfügung zu stellen, muss sie kommuniziert werden. Sie fördert durch diese Form des Einbeziehens der Organisationsmitglieder organisationales Lernen. Selbstbeobachtung und anschließende Reflexion sollten im System institutionalisiert werden, wodurch abermals die Regeln und Handlungen zu verändern sind. Anzustreben ist daher, nicht nur durch Schulungen und Weiterbildung den Mitarbeitern Problemlösungskompetenz zu vermitteln, sondern das organisatorische Regelwerk in die Lernprozesse einzubinden und dadurch zu verändern.

Das Wissen und die Weiterentwicklung der Mitarbeiter bilden die Basis des organisationalen Wissens. Ihre Bereitschaft, mit Veränderung umzugehen und aktiv den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu gestalten, ist eine der wichtigsten Grundlagen, um organisationales Lernen zu begünstigen.

Gerade in Bezug auf seine Relevanz für die Praxis wird das Konzept „Lernende Organisation“ häufig kritisiert. Es sei vage und abstrakt (vgl. Peters 1993, S. 521), zudem lasse es sich auf nahezu alles anwenden, von einer einfachen Ausbildungsmaßnahme bis hin zu einer Veränderung der Unternehmenskultur (vgl. Davenport/Prusack 1999, S. 300). Studien, die sich mit der Anwendung des Konzepts befassen, verzeichnen nur mäßige Erfolge für die Auslösung eines aktiv gestalteten Lernprozesses. Organisationale Lerntheorien liefern zwar wertvolle konzeptionelle Erkenntnisse, aber wenig Anregungen für die Praxis. Richtungsweisend für die Gestaltung von Bildungsprozessen und das Einführen von Bildungscontrolling ist vor allem ein relevanter Erfolgsfaktor: Organisationales Lernen hat stattgefunden, wenn die Struktur bzw. das Regelsystem der Organisation und im Ergebnis auch das Verhalten der Mitarbeiter verändert werden konnten.

Erfahrungen zeigen, dass Mitarbeiter nicht nur auf Aussagen, sondern im höchsten Maße sensibel auf das Verhalten der Vorgesetzten reagieren (vgl. Fehr 1994, S. 20). Demzufolge hat das Management nicht nur hinter der angestrebten Veränderung zu stehen und sie zu beobachten, sondern es muss in seinem persönlichen Verhalten vorbildhaft sein. In kleinen Familienunternehmen ist dies sicher vergleichsweise einfacher. Große Unternehmen brauchen eine Form von (schriftlichem) Agreement, dass in allen Managementpositionen die angestrebten Änderungen akzeptiert und unterstützt werden. Nützlich ist es, wenn sogenannte Schlüsselpositionen im Unternehmen mit Personen besetzt sind, die von den Mitarbeitern akzeptiert sind, denn diese müssen für Veränderungsvorhaben bzw. für Lernen in einer Organisation gewonnen werden.

7.2. Relevanz für die Pilotstudie – Konsequenzen für die Praxis

Mit der Theorie des organisationalen Lernens lassen sich Erkenntnisse gewinnen, die durch die Systemtheorie bestätigt werden. Es ist nötig, die offiziellen und inoffiziellen Regeln einer Organisation kennen zu lernen und sich mit der Kultur des Unternehmens zu beschäftigen. Dem wird Rechnung getragen durch:

- eine Unternehmensdiagnose (*Praxisprojekt II*) und
- eine Mitarbeiterbefragung (*Praxisprojekt III*).

Die Voraussetzungen für einen erfolgreichen individuellen Lernprozess werden erarbeitet in den Projekten:

- Qualitätsevaluation (*Projekt IV*) und
- Personalentwicklung als Führungsaufgabe (*Projekt V*).

Obwohl dem Ansatz des organisationalen Lernens immer wieder Praxisferne und Abstraktheit vorgeworfen wird, bestätigt er auf vielen Ebenen bereits gewonnene Erkenntnisse und verweist auf hilfreiche Maßnahmen für die konkrete Praxis.

Die vorliegenden Kapitel „Systemtheorie“, „Individuelles Lernen“ und „Organisationales Lernen“ liefern wertvolle Erkenntnisse darüber, wie Weiterbildung im Unternehmen effektiv zu gestalten ist. Die Theorie zeigt viele Forschungsfelder auf, die in dem untersuchten Unternehmen kennen zu lernen sind, bevor Bildungscontrolling dort eingeführt werden kann. Die Praxisprojekte, mit denen diese Forschung beginnt, werden in Kapitel 9 und 10 beschrieben.

8. Bildungscontrolling

„If you think education is expensive, try incompetence“ (zitiert in: Krekel/Seusing 2003, S. 86).

Bildungscontrolling umfasst Begriffe wie Evaluation, Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung, die es sowohl zu sortieren als auch zu definieren gilt. Vor allem aber soll Bildungscontrolling die pädagogische und die ökonomische Seite von Bildung verbinden und dabei den Ansprüchen beider Seiten gerecht werden. Das Wissen der Mitarbeiter kann als „intellektuelles Kapital“ betrachtet werden. Da Bildung als Selbstzweck nicht im wirtschaftlichen Interesse eines Unternehmens liegt, ermöglicht Bildungscontrolling die Darstellung eines realen Gegenwerts.

Um sich dem Bereich Bildungscontrolling zu nähern, werden die Bereiche Bildung und Controlling zunächst getrennt ausführlicher beleuchtet. Zu Beginn ist festzulegen, was unter betrieblicher Weiterbildung verstanden wird und wie in diesem Bereich Lernen aussieht. Davon hängen das Lernergebnis und dessen Sicherung ab, denn Wissen aufzunehmen, führt nicht automatisch zur Umsetzung des Gelernten im Arbeitsalltag. Mit der Betrachtung des Lernanlasses, des Lernprozesses und des Lernergebnisses werden steuerungsrelevante Felder und Elemente von Controlling, die in das System Bildung zu integrieren sind, sowie die dafür zuständigen Personen aufgezeigt. Desgleichen verlangt auch der betriebswirtschaftliche Controllingbereich eine Definitionsentscheidung, das Treffen von Aussagen über die vorliegenden Konzeptionen sowie die Interpretation und Auswahl der aus dem vielfältigen Bereich des Controlling für den Bereich der Weiterbildung geeigneten Instrumente. Erst im Anschluss an die Definitionen, Abgrenzungen und Entscheidungen kann sich aus beiden zusammengeführten Bereichen ein Konzept für Bildungscontrolling entwickeln.

Bildungscontrolling wird als Instrument ist in den unterschiedlichsten Variationen in der betrieblichen Bildungsarbeit angewandt. Kritische Stimmen sehen die Gefahr, dass dieses technokratische Konzept suggeriert, Bildung sei kontrollierbar, nachweisbar und verrechenbar.

„Für die Theorie und Praxis betrieblicher Weiterbildungsevaluation hat in den letzten Jahren ein neuer Begriff an Bedeutung gewonnen, hinter dem sich allerdings m. E. wenig Neues verbirgt, sondern der viele alte technokratische Hoffnungen beinhaltet: der Begriff des Bildungscontrolling“ (Arnold 1996, S. 254).

Dieses Kapitel soll Licht in die Verwirrung der Begrifflichkeiten bringen, die sich hinter dem Begriff Bildungscontrolling verbergen, und es wird ein Bildungskonzept entworfen, das praktische Anwendung finden kann. Bildung soll unter dem Aspekt betriebswirtschaftlicher Prozesse betrachtet werden und dennoch die Nutzensteigerung zum Ziel haben. „Controlling“ bezeichnet damit nicht ein vergangenheitsorientiertes Kontrollinstrument, sondern eine gegenwarts- und zukunftsorientierte Steuerung von Prozessen.

8.1. Bildung

Diese Studie betrachtet Bildung im außerschulischen Kontext, im Sinne von Fort- bzw. Weiterbildung im Unternehmenszusammenhang. Für diese Art der Bildung existiert ein sehr unterschiedlicher Sprachgebrauch. In Gesetzen (z.B. dem Hochschulrahmengesetz) wird zwischen Ausbildung und Weiterbildung unterschieden. Weiterbildung stellt dabei den Oberbegriff für Fortbildung und Umschulung dar. Sowohl in der Literatur als auch in der Praxis wird jede Art der Ergänzung der beruflich relevanten Qualifikation nach der Erstausbildung als Fort- oder Weiterbildung bezeichnet. Hentze versteht unter Weiterbildung alle Maßnahmen und Tätigkeiten, die bereits vorhandenes Berufswissen vertiefen (vgl. Hentze 1994, S. 337) und als *nicht arbeitsplatzbezogene* Bildungsmaßnahmen zu interpretieren sind. Nach Scholz umfasst Weiterbildung „das organisierte Einarbeiten in angrenzende oder neue Aufgabengebiete am Arbeitsplatz sowie Förderungsmaßnahmen, die der Vermittlung neuer Fachkenntnisse, der Entwicklung der Persönlichkeit sowie der Schulung von Führungskräften und des Führungsnachwuchses dienen“ (Scholz 2000, S. 541).

In der vorliegenden Studie werden beide Begriffe synonym gebraucht, da eine terminologische Diskussion in diesem Zusammenhang für die Entwicklung eines Bildungscontrolling-Konzeptes als überflüssig anzusehen ist. Der Begriff Weiterbildung wird bevorzugt und für alle organisierten Lernprozesse nach Abschluss einer Erstausbildung verwendet.

Weber nennt als Ziele der Weiterbildung (1985, S. 53ff.):

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

Um sich dem Thema Weiterbildung im Unternehmen zu nähern, sind folgende Fragestellungen relevant:

- Was gehört zur Weiterbildung im Unternehmen?
- Welche Bereiche sind betroffen?
- Welche Elemente gehören zum Prozess der Weiterbildung dazu, z.B.: Anlass, Prozess, Ergebnis usw.?

Die Antworten auf diese Fragen sollen nur den durch Bildungscontrolling zu steuernden Bereich betreffen.

Die Weber'sche Definition von Weiterbildung trägt dazu bei, das Bildungscontrolling-Konzept auf einen speziellen Bereich zu fokussieren und einzugrenzen. Gleichzeitig sei aber auch auf einige Defizite hingewiesen, die meist dann entstehen, wenn Eingrenzung stattfindet. Diese Definition schließt nicht-organisierte Lernprozesse aus, die in der Weiterentwicklung von Mitarbeitern im Unternehmen jedoch eine beachtliche Rolle spielen und deshalb Berücksichtigung finden müssten. Des Weiteren wird der Erfolg von Weiterbildung ungenau definiert. Gilt bereits die bloße Teilnahme an einem Weiterbildungsprozess als Erfolg oder kann nur dann von Lernen gesprochen werden, wenn ein Lernender nun etwas weiß, was er vorher nicht wusste? Möglicherweise ist ein Lernprozess erst erfolgreich, wenn sich aufgrund des neuen Wissens auch das Verhalten ändert. An dieser Stelle bedarf es zusätzlicher Klärung.

Lernen geschieht auch durch Lesen von Fachliteratur, durch das Beobachten von Kollegen, durch Nachdenken, Reflektieren und Ausprobieren usw. (vgl. Weber 1985, S. 53ff.). Weil diese Form des Lernens in der Regel durch Eigeninitiative, also zwanglos und mit hoher Eigenmotivation geschieht, ist es meist höchst effektiv und daher keinesfalls zu vernachlässigen. Heidack plädiert für die besondere Unterstützung dieser Lernform und erachtet es als sinnvoll, sie ins Zentrum der Überlegungen für Weiterbildung zu stellen (vgl. Heidack 1989, S. 5).

Im allgemeinen Sprachgebrauch werden die Begriffe Informationen, Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten synonym oder aber, je nach bestehendem Zusammenhang, extrem unterschiedlich verwendet. In Kapitel 2 wurde Lernen definiert als eine Veränderung im Verhalten. Lernen beschränkt sich folglich nicht auf den reinen Wissenserwerb. Wissen resultiert aus der Speicherung von Informationen im Gehirn eines Menschen. Der Lerner nutzt seine persönlichen Erfahrungen und die eigene kognitive Struktur, um Informationen in seine eigenen Sinnzusammenhänge einzubinden. Derart konstruiert sich neues Wissen (vgl. Baltes 2002).

Wissenszuwachs zu prüfen, ist mit Hilfe von Tests möglich. Nicht getestet wird dadurch das effektivere Bewältigen der Arbeitssituation mit diesem Zuwachs an Wissen. Der Maßstab für gelungene Weiterbildung hängt nicht allein vom Wissenszuwachs ab, sondern spiegelt sich im Transfer des Gelernten am Arbeitsplatz (vgl. Bethke 2003, S. 23). Erst eine genaue Analyse kann zeigen, inwieweit der Transfer des Gelernten und darüber hinaus eine Verhaltensänderung eintritt. Wird Weiterbildung nur auf der Ebene von Wissen und Fertigkeiten betrachtet, so bewegen wir uns auf der Stufe „Lernen null“, der Stufe der einfachen Informationsaufnahme (vgl. Bateson 1983, S. 367ff.).

Für das Lernen zählt demzufolge nicht der reine Wissenserwerb, sondern die Veränderung des Verhaltens. Das Ansammeln von ungenutztem Wissen erweist sich als zwecklos. Der Sinn von Weiterbildung liegt im Üben und Anwenden neuer, erworbener Fertigkeiten, relevant ist der Übergang vom Wissen zum Verhalten. Fritz B. Simon beschreibt aus systemischer Sicht Lernen als eine Einheit, die ein lebendes System mit seiner Umwelt bildet, denn lebende Systeme verhalten sich so, wie es ihre interne, aus ihrer Lebensgeschichte hervorgegangene Struktur bestimmt. Diese Struktur ist ausschlaggebend für eine Verhaltensänderung. Erst eine geänderte Struktur kündigt eine Verhaltensänderung und folglich auch Lernen an. Um diese Strukturen zu reorganisieren, müssen Störungen aus der Umwelt kompensiert werden (vgl. Simon 1997, S. 151).

Weiterbildung reicht somit nicht nur weit über den reinen Erwerb von Wissen hinaus, sondern beginnt quasi erst dann, wenn dieser Prozess abgeschlossen ist. Die Fortbildung als solche ist für einen Bildungserfolg zwar maßgeblich mitbestimmend, aber nicht entscheidend. Geißler unterstreicht, dass nicht die Weiterbildung an sich das Lernen bewirkt, sondern das Individuum. Nicht das Objekt der Weiterbildung, sondern das Subjekt kauft und konsumiert Lernmittel, um so seine eigene Produktion von Wissen und Fertigkeiten zu unterstützen (vgl. Geißler 1993, S. 87).

Bildung im Unternehmen muss daher den gesamten Prozess integrieren, beginnend mit der Bedarfserhebung über den Lernprozess bis hin zum Transfer. Bildungscontrolling erhält dadurch die Funktion, diesen Prozess bis zur der Verhaltensänderung hin zu steuern und zu begleiten. Da Weiterbildung nicht lösgelöst vom Unternehmenszusammenhang stattfindet, wird der Lernzyklus in diesen Zusammenhang gestellt. Denn die Mitarbeiter einer Organisation lernen nicht

irgendetwas, sondern die zu erwerbenden Fertigkeiten sowie das Verhalten sind im Sinne und zum Nutzen des Unternehmens einzusetzen. Lernen im Unternehmenszusammenhang ist kein Selbstzweck.

Das zentrale Element der Planung von Weiterbildung ist die Bedarfserhebung. Sie ergibt sich aus dem Unternehmenszusammenhang und orientiert sich an der Strategie und den Zielen des Unternehmens. Bedarf muss von Bedürfnis unterschieden werden, das einen subjektiven Wunsch beschreibt. Bedarf hingegen ist eine erfolgskritische Notwendigkeit, seine Nicht-Befriedigung kann erhebliche Konsequenzen nach sich ziehen (vgl. Bethke 2003, S. 48). Je nach Größe und Struktur organisiert ein Unternehmen die Weiterbildung zentral oder dezentral. In kleineren Unternehmen sind meist die direkten Vorgesetzten oder sogar der Geschäftsführer bzw. Inhaber für Weiterbildung zuständig. In vielen mittelständischen Betrieben regelt sich die Weiterbildung über eine zentrale Stelle in der Personalabteilung. Wenn die Kultur und die finanzielle Lage des Unternehmens es zulassen, existiert eine Abteilung Personalentwicklung, die sich für diese Belange zuständig fühlt und als eine Art „Dienstleistungsbereich“ mit den Vorgesetzten zusammenarbeitet. Personalentwicklung als Abteilung wie auch dezentrale Personalentwicklung durch Führungskräfte hat die Aufgabe, das Potenzial und die Fähigkeiten der Mitarbeiter an deren bestehende und zukünftige Anforderungen anzupassen (vgl. Potthoff/Trescher 1986, S. 158).

Weiterbildung unterstützt die Mitarbeiter darin, neue Verhaltensweisen zu erlangen, die sie zur Erfüllung ihrer Aufgaben befähigen. Die Anforderungen an die Mitarbeiter ergeben sich aus den bestehenden sowie den zukünftigen Strategien und Zielen des Gesamtunternehmens. Die Summe dessen, was ein Unternehmen an strategischem Potenzialen einbringt, unterliegt immer der direkten Abhängigkeit von den in ihm agierenden Mitarbeitern und deren Potenzial (vgl. Deyhle in: Landsberg/Weiss 1995, S. 6). Weiterbildung erfüllt ferner den Zweck, das Unternehmen auf dem Markt voran zu bringen, konkurrenzfähig zu halten und seine Markstellung zu sichern. Das Schaffen, Erhalten und Fördern von Fähigkeiten ist kein Selbstzweck, sondern ist immer auch wettbewerbsrelevant und aus der Perspektive der strategischen Ausrichtung des Unternehmens zu prüfen.

Die Unternehmensstrategie gibt eine Personalentwicklungsstrategie vor, so wie sich aus den Unternehmenszielen auch die Ziele für die Mitarbeiter ergeben. Häufig werden diese Ziele in einem bottom-down-Prozess in die einzelnen Abteilungen und schließlich bis zu den jeweiligen Mitarbeitern verbreitet. Je nachdem, in welche Richtung sich das Unternehmen als Ganzes entwickeln soll, werden bestimmte Anforderungen an die Mitarbeiter gerichtet.

Der konkrete Anlass für Weiterbildung entwickelt sich für das Individuum durch einen Soll/Ist-Vergleich, einem Abgleich zwischen den aktuellen bzw. künftigen Anforderungen und dem vorhandenen Leistungsvermögen. Das heißt, man vergleicht das derzeitige Qualifikationsprofil mit dem Anforderungsprofil (bzw. der Stellenbeschreibung) des Mitarbeiters. Die Abweichung der gegenwärtigen Fertigkeiten von den geforderten Qualifikationen weist auf den Entwicklungsbedarf hin. Der Soll-Zustand bezeichnet entweder die noch nicht erfüllten aktuellen Anforderungen, die Anpassung an veränderte Anforderungen oder die Notwendigkeit einer horizontalen bzw. einer vertikalen Qualifikationserweiterung (Ergänzungsweiterbildung bzw. Aufstiegsweiterbildung) (vgl. Thom/Blunk in: von Landsberg/Weiss 1995, S. 37).

Ein Qualifikationsbedarf betrifft folgende Bereiche:

- die Fachkompetenz,
- die Sozialkompetenz,
- die Methodenkompetenz.

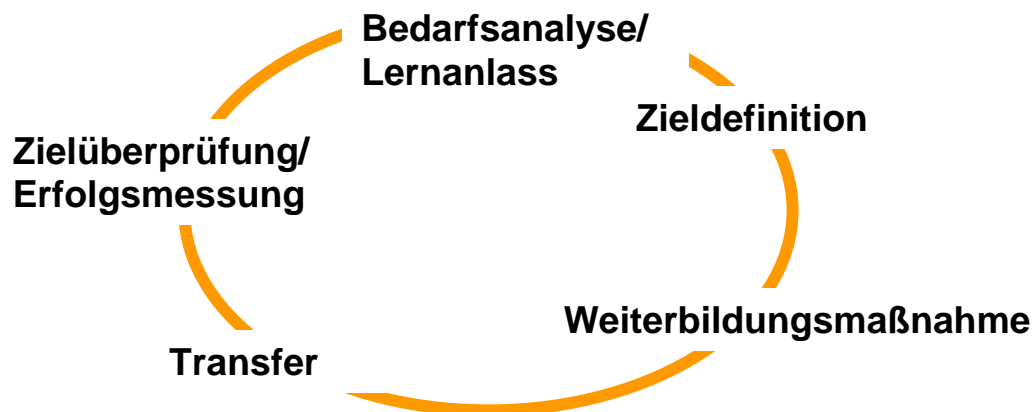
Die meisten Unternehmen ermitteln den Bildungsbedarf im Rahmen eines Gespräches des unmittelbaren Vorgesetzten bzw. des Personalverantwortlichen mit dem zu qualifizierenden Mitarbeiter. Größere Unternehmen weisen auf die wachsende Bedeutung eines solchen Gesprächs im Rahmen von Personalentwicklung hin. Die Vereinbarung zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem über die zu erreichenden Ziele wird als zentrales Instrument der Analyse von Bedarf und Anlass für Weiterbildung angesehen. Dieses Gespräch erfordert von den Beteiligten eine systematische Auseinandersetzung über Stärken und Schwächen und Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen (vgl. Seusing/Bötel in: Krekel/Seusing 1999, S. 61). Allerdings führt dies zuweilen zu einem Spannungsverhältnis, welches durch den Gegensatz betrieblicher und individueller Interessen gekennzeichnet ist (vgl. Marr/Stitzel 1979, S. 338). Obwohl sich der Weiterbildungsbedarf aus ökonomischen Erfordernissen ableitet, die sich wiederum wesentlich durch das Umfeld des Unternehmens bestimmen, ist es unerlässlich, ihn mit dem Entwicklungspotenzial und den Bedürfnissen der Mitarbeiter abzugleichen.

Jede strategische Planung stößt an ihre Grenzen, wenn sie sich nicht flexibel der sich verändernden Umwelt anpassen kann. Erfolgversprechend ist das Einbeziehen der Lernpotenziale der Mitarbeiter, um sowohl externe Faktoren als auch interne Ressourcenanalysen bei der Ausrichtung der Unternehmensstrategie einzukalkulieren (vgl. Huber 1998, S. 87).

Die Bedeutung der Steuerung bzw. des Controllings von Bildung liegt darin, den Prozess von der Strategieentwicklung bis hin zu den konkreten Bildungszielen der Individuen zu begleiten und den Zusammenhang zwischen übergreifenden strategischen und individuellen operativen Zielen zu sichern.

Sind Ziel und Anlass für Weiterbildung ermittelt, so ermöglicht das Finden einer geeigneten Bildungsmaßnahme das Lernen. Maßnahmen können intern oder auch extern, arbeitsplatznah (training on the job) oder arbeitsplatzfern (training off the job) platziert sein. In jedem Fall ist ausschlaggebend, durch eine Bildungsmaßnahme den Lernenden in jeder Phase des Lernens zu fördern, um den Weiterbildungserfolg zu erreichen. Dabei zählt nicht nur die subjektive Zufriedenheit des jeweiligen Teilnehmers, sondern auch der wirksame Beitrag zum Lernerfolg. Aus der Strategie entwickeln sich Bedarf und Ziele der Weiterbildung. Das Ziel bestimmt das Ergebnis des Weiterbildungsprozesses und definiert zugleich den Anlass, wodurch sich ein Kreislauf formt, der die Weiterentwicklung mitbestimmt.

Die folgende Abbildung verbildlicht einen solchen Entwicklungsprozess.



Wenn das Lernen in einer Weiterbildungsmaßnahme ist als Baustein in einen längeren Lern- und Entwicklungsprozess integriert wird, ist es erfolgreich, wenn es nicht losgelöst vom alltäglichen Geschehen erfolgt. Vollständig wird das gesamte Bild daher erst durch eine sinnvolle Vor- und Nachbereitung. Die Offenheit des Arbeitsumfelds für Veränderung kann als wesentlich beschrieben werden. Transfersicherung muss im Unternehmen stattfinden, gefördert durch den Dialog zwischen Mitarbeiter und Führungskraft. Er sichert den Transfer schon vor dem Besuch einer Bildungsmaßnahme. Nur im Kontakt zwischen Organisation, Personalentwicklung, Mitarbeiter und Führungskraft kann sich der dafür nötige Rahmen ausbilden. Die Führungskraft vereinbart mit ihrem Mitarbeiter Ziele, die mit dieser Maßnahme erreicht werden sollen. Gemeinsame Überlegungen über zu erzielende Lernerfolge und Umsetzungsideen für das spätere Arbeitsumfeld schaffen die Voraussetzung, um im Nachhinein die Ergebnisse transparent zu machen. Eine derart geplante Umsetzung gibt bereits zu diesem Zeitpunkt Hinweise auf Ressourcen, die in der Umsetzung im Alltag notwendig sind. Möglicherweise bedarf es struktureller Veränderungen. Im Anschluss an die Maßnahme ist zu vereinbaren, wie der Mitarbeiter aufgrund des Gelernten bestimmte Veränderungen erreichen kann. Entsprechende Transfermaßnahmen erleichtern die Umsetzung in den Alltag und geben Mut, Neues auszuprobieren. Führungskräften und Mitarbeitern stehen hier alle Wege offen, dieses Neue auf kreative Art und Weise zu gestalten.

Neben organisierten Lernprozessen existiert auch das so genannte „spontane Lernen“, das durch „einen Blick über die Schulter eines Kollegen“, durch Fragen am Arbeitsplatz u.Ä. geschieht. Es erfordert keine Unterstützung der Organisation oder einer Weiterbildungsabteilung. Gerade nicht organisierte Lernprozesse sind nicht planbar. Dennoch sollte Wert darauf gelegt werden, dass das Unternehmensumfeld und die Unternehmenskultur diese Form des Lernens unterstützen und fördern. Verhaltensänderung wird nicht auf kurzem Wege erreicht, sondern braucht einen langen Lernprozess und eine intensive Vor- und Nachbereitung.

Steuerungsrelevant in der Gestaltung einer Bildungsmaßnahme ist das Einbeziehen des gesamten Lernprozesses, einschließlich seiner Vor- und Nachbereitung. Hierzu sind alle Maßnahmen zu ergreifen, die Lernen optimal begünstigen.

Ergebnis und Anlass von Lernen sind untrennbar, so lautet das Prinzip: „Start with the results!“ (Bethke 2003, S. 79). Strategische Personalentwicklung leitet aus der Strategie die Ziele für die Weiterbildung ab. Weiterbildung soll zum Geschäftserfolg beitragen und die Individuen darin unterstützen, strategisch wie operativ benötigte neue Verhaltensweisen zu erlernen oder die vorhandenen zu verbessern. Der Erfolg der Weiterbildung orientiert sich also direkt am Erreichen der gesetzten Ziele.

Kirkpatrick hat in einem differenzierten Evaluationsmodell unterschiedliche Zielebenen aufgezeigt, anhand derer man die verschiedenen Bereiche von Erfolg messen kann (vgl. Kirkpatrick 1998). Neben dem übergreifenden strategischen Ziel, durch Weiterbildung den Geschäftserfolg zu unterstützen, und dem gesamtgültigen operativen Ziel, das Potenzial der Mitarbeiter zu erkennen, gibt es für jede individuelle Maßnahme ein eigenes Ziel, das sich aus dem Anlass bzw. dem Bedarf des Lernens erklärt.

Kirkpatrick unterscheidet folgende vier Ebenen:

- Level I: *Reaction*. Did people like/enjoy it?
- Level II: *Learning*. Did they learn anything?
- Level III: *Behaviour*. Have people applied what they learned or changed behaviour as a result of the program (transfer & retention)?
- Level IV: *Results*. Was the program worth it in the long run?

Die erste Ebene bezeichnet die direkte Bewertung der Maßnahme: Ist der Teilnehmer zufrieden mit der Bildungsmaßnahme? Wurden seine Erwartungen erfüllt? Wurden seine Fragen beantwortet? Häufig wird mit einem so genannten „Happiness-sheet“ im Anschluss an eine Maßnahme dieser Bereich evaluiert. Stärken und Schwächen werden aufgezeigt, die die Zielerreichung und den Erfolg der gesamten Bildungsaktivität beeinflusst haben. Allerdings trifft das Ergebnis dieser Evaluation keine Aussage über den tatsächlichen Lernerfolg bzw. den späteren Transfer. Auch wenn sich ein Teilnehmer unzufrieden über eine Maßnahme äußert, kann er dennoch viel gelernt haben. Lernen bedeutet mitunter auch die Begegnung mit Erfahrungen des Mißerfolgs.

Auf der nächsten Ebene wird das tatsächliche Lernen des Teilnehmers überprüft. Dies ist eine notwendige Bedingung für den späteren Erfolg der Maßnahme (vgl. Gülpen 1996, S. 35ff.). Das Lernergebnis drückt sich in einer Zunahme an Wissen und Fähigkeiten oder auch in einer Verhaltensänderung aus. Auch wenn die im Vorfeld festgelegten Lernziele erreicht werden, ist dies noch keine ausreichende Grundlage für den Weiterbildungserfolg, da es nicht automatisch zur Umsetzung des gelernten Verhaltens im Alltag führt. Die Herausforderung liegt darin, die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überwinden. Dies soll nach dem Kirkpatrick-Modell auf der dritten, der Verhaltensebene geschehen. Hier offenbart sich, ob das so genannte „Knowing-Doing-Gap“ geschlossen wurde und die Teilnehmer Wissen, Fähigkeiten und Verhalten im Kontext ihres Arbeitsalltags umsetzen. Wird eine Verhaltensänderung gemäß dem vorher definierten Ziel präsentiert, so darf von Transfererfolg gesprochen werden. Ebenso wie der Lernerfolg die Basis für den Transfererfolg darstellt, bildet der Transfererfolg die Basis für das Erreichen des Gesamtziels, den Beitrag zum Geschäftserfolg.

Für das Erreichen eines Bildungsziels zeigen die vier Ebenen von Kirkpatrick die Existenz unterschiedlicher Teilziele auf, die bei der Steuerung von Bildung anzustreben sind. Auch eine Analyse der Zielverfehlung kann sich dieser Kriterien bedienen. In Hinblick auf ein Bildungscontrolling werden Bereiche festgelegt, für die Controllinginstrumente geschaffen bzw. eingeführt werden müssen. Sie werden in der Entwicklung des Bildungscontrolling-Konzeptes berücksichtigt.

Zu ergänzen wäre, dass nicht nur der geschäftliche, sondern auch der persönliche Weiterbildungserfolg einzubeziehen ist. Eine Evaluation sollte zum Ziel haben, herauszufinden, ob es dem Mitarbeiter persönlich nützt, neue Verhaltensweisen zu erlernen (vgl. Ischbeck 1994, S. 198ff.), da die Befriedigung individueller Bedürfnisse die Motivation zum Lernen begünstigt. An dieser Stelle eröffnet sich ein Feld, das die Lernkultur sowie die Unternehmenskultur umfasst.

Um der Aufgabe der Weiterbildungsorganisation gerecht zu werden, das Lernen zu lenken und gestalten, muss ein Lernprozess von Anfang bis Ende begleitet werden. Dabei sollte dem Lernenden soviel Selbstständigkeit wie möglich und so viel Unterstützung wie nötig gewährt werden. Auch wenn die Verantwortung für den Lernprozess vor allem der Lernende selbst trägt, kommt der Personalentwicklung und den Führungskräften in hohem Maße eine unterstützende Funktion zu. Die Führungskräfte als ein weiteres Subsystem sind aufgefordert, die nicht delegierbare Managementfunktion Personalentwicklung aktiv für ihre Mitarbeiter zu übernehmen (vgl. Becker in: von Landsberg/Weiss 1995, S. 76). Ihre Aufgabe ist das Erkennen der Qualifizierungsdefizite und das Ergreifen der Initiative zu deren Ausgleich. Sie stellen die Keimzelle der Weiterbildung dar (vgl. Feige 1993, S. 516) und sind diejenigen, die in Gesprächen mit den Mitarbeitern Lernbedarf feststellen, konkrete Ziele definieren, Erfolge sehen und zugleich in der Lage sind, diese zu bewerten. Die Personalentwicklung kann in ihrer Dienstleistungsfunktion den Führungskräften beratend zur Verfügung stehen.

In Kapitel 1 wurde die Personalentwicklung als Subsystem des Gesamtsystems Unternehmen bezeichnet. Weiterbildung als Element des Personalmanagements kann zentral oder dezentral organisiert sein und soll durch ein Controllingssystem Unterstützung finden. Dieses knüpft ein Netz von Beziehungen zwischen dem Gesamtunternehmen, dem Management, den Führungskräften, den Mitarbeitern und im gegebenen Falle der Personalentwicklung als eigene Abteilung.

Für die Steuerung ist es relevant, die Steuerungsbereiche zwischen Management, Personalentwicklung, Führungskräften und Mitarbeitern sowie der Maßnahme zu trennen. Zugleich sind sie den beteiligten Elementen des Lernprozesses zuzuordnen. Controlling als Steuerungsmedium kann die einzelnen Schritte bzw. Bereiche eines Entwicklungsprozesses begleiten.

8.2. Controlling oder “keeping things on track”

Obwohl der Begriff „Controlling“ schon seit über 20 Jahren bekannt ist, gibt es weder eine einheitliche Definition noch einen entsprechenden deutschen Ausdruck, denn das Wort „Kontrolle“ hat eine völlig andere Bedeutung (vgl. Becker in: von Landsberg/Weiss 1995, S. 58).

Der amerikanische Begriff wird verbunden mit so unterschiedlichen Bedeutungen wie

- Beherrschung, Lenkung, Steuerung, Regelung von Prozessen,
- Führung, Leitung, Aufsicht, Zwang, Macht,
- Bedienung, Beherrschung, Kontrolle, Prüfung.

Horvath definiert Controlling als „die Gesamtheit aller führungsunterstützenden Aufgaben, die die Koordination und Informationsversorgung der Führung zum Gegenstand haben. Controlling ermöglicht der Führung, das Unternehmen durch Planung an Umweltveränderungen anzupassen und die dispositiv-koordinierenden Aufgaben der Unternehmenssteuerung wahrzunehmen“ (Horvath in: Kosiol u.a. 1981, Sp. 336). Controlling bedeutet auch „unterwegs sein zu Zielen“. Es signalisiert, an welcher Stelle des Weges man sich befindet und hat die Aufgabe, das weitere Vorgehen auf diesem Weg zu begleiten. Somit zeichnet sich Controlling durch Selbststeuerung im Sinn von Führung durch Ziele aus (vgl. Deyhle in: von Landsberg/Weiss 1995, S. 5f).

Der Beruf des Controllers lässt sich durch drei Fragen charakterisieren (vgl. Simon u.a. in: von Landsberg/Weiss 1995, S. 13):

- “Am I doing well or badly?” (= score-card questions)
- “What problems should I look in?” (= attention-direction questions)
- “Of the several ways of doing the job, which is the best?” (= problem-solving questions).

Die amerikanischen Definitionen Macht, Kontrolle, Aufsicht und Zwang (s.o.) wurden schon im Vorhergehenden als nicht zweckmäßig benannt und werden daher hier nicht berücksichtigt. Nützlich ist dagegen das Betrachten von Controlling als Prozess der Navigation hin zu Zielen. Dieser hat unterstützende Funktion bei Aufgaben (vgl. Mann 1973, S. 20) im Bereich der

- Planung,
- Information,
- Kontrolle,
- Steuerung.

Controlling bildet die Schnittstelle zwischen der extern orientierten strategischen Planung und der intern orientierten operativen Planung und Kontrolle (vgl. Staehle 1989, S. 621). In Form dieser Schnittstelle ist es auch für den Bereich Weiterbildung und Lernen einsetzbar. Ausgehend von unterschiedlichen Zielen, entwickelten sich auch unterschiedliche Konzeptionen und entsprechende Aufgaben des Controllings.

- *Rechnungswesenorientierte Konzeption* (vgl. Weber 1998, S. 20ff.):
Diese beziehen sich auf das Rechnungswesen und die Buchhaltung.
- *Informationsorientierte Konzeption* (vgl. Niedermayer 1994, S. 18):
Hier werden die Aufgaben der Koordination von Informationsbeschaffung und -bedarf betont. Die Führungsebenen erhalten von den Rechnungssystemen die notwendigen Informationen

- *Führungssystembezogene Konzeption* (ebd., S. 51):
Sie leiten die Aufgaben des Controllings aus dem gesamten Spektrum der Unternehmensführung ab und sind daher ganzheitlicher orientiert und umfangreicher als die ersten beiden. Sie verfolgen nicht nur das Ziel der Informationsversorgung, sondern auch das Ziel der Koordination. Die Harmonisierung von externen und internen Bedürfnissen wird angestrebt, dies entspricht dem oben formulierten Anspruch der Gestaltung der Schnittstelle zwischen der extern orientierten strategischen Planung und der intern orientierten operativen Planung und Kontrolle.

Da für ein Unternehmen die Gefahr bestehen kann, durch die Steuerung von der Strategie hin zu internen operativen Prozessen unbeweglich und unflexibel zu werden, weisen systemtheoretisch orientierte Wissenschaftler wie Malik, Horvath und Becker darauf hin, dass dem Controlling die Funktion zukommt, die Flexibilität des Unternehmens zu sichern und seine Antizipations-, Adaptions- und Reaktionsfähigkeit zu erhalten (vgl. Becker 1990, S. 305).

Der Weiterbildungsprozess soll die anspruchsvolle und wichtige Aufgabe erfüllen, die Koordination zwischen der Unternehmensstrategie, den sich daraus ergebenden Unternehmenszielen und den damit geforderten Entwicklungspotenzialen der Mitarbeiter zu bewältigen. Externe strategische Entscheidungen müssen mit den internen, operativen Weiterbildungsprozessen in Einklang gebracht werden. Demzufolge bietet sich eine führungssystembezogene Konzeption an.

Weiterbildung ist Lernen in einem komplexen sozialen System, einem Unternehmen oder einer Organisation. Schon im Kapitel 3. „Systemtheorie“ wurde die Herausforderung für die Steuerung deutlich, das System in eine gewünschte Richtung zu entwickeln. Dies bedeutet wiederum, Komplexität anzuerkennen sowie davon auszugehen, dass ein System nicht bis in jedes Detail hinein planbar und beherrschbar ist. Mit Hilfe von Controlling wird versucht, Steuerungsinstrumente einzusetzen, um zumindest auf einer gewissen Bandbreite ein gewünschtes Ergebnis zu erzielen. Überdies besteht die Möglichkeit, unerwünschte Ergebnisse weitestgehend auszuschließen, immer mit der Einschränkung und in dem Bewusstsein, dass die Wirkung von Steuerungsvorhaben unsicher bleibt. Denn Steuerungsmaßnahmen sind Interventionen in komplexe Systeme und können unvorhergesehene Rückkoppelungsprozesse in Gang setzen (siehe Kapitel 3.5. „Intervention in soziale Systeme“).

Die Schaffung der Selbstkoordination dezentraler Einheiten und genereller Verhaltensregelungen, ermöglicht auf komplizierte Detailregelungen zu verzichten (vgl. Malik 1992, S 397).

Konzeptionen, die die Aufgabe der Koordination betonen, verteilen und erweitern die Koordination vom gesamten Führungssystem (planungs- und kontrollorientierte Konzeptionen – PuK) auf die existierenden Führungsteilsysteme. Dies umfasst auch das Personalführungssystem im gesamten Organisationssystem. Controlling soll, neben dem Ergebnisziel, für jedes Unternehmensziel Koordination sichern (vgl. Hahn 1997, S. 17). Dadurch können für die Weiterbildung das Organisationssystem und das Personalführungssystem zusammen Regeln und Normen des Handelns aufstellen, die Auswirkungen auf die Unternehmenskultur und damit auch auf die Kultur des Lernens haben.

Unter diesen Voraussetzungen kommt für Weiterbildung nur die führungssystembezogene Koordination in Frage, die folgende Aufgaben hat:

- Informationsfunktion,

- systembildende Koordination: Aufbau der Struktur bezogen auf den Zusammenhang von Aufgaben und deren Verknüpfung mit Personen und Ressourcen (vgl. Horvath 1994, S. 127),
- systemkoppelnde Koordination: optimales Sicherstellen des Zusammenwirkens der Subsysteme (ebd., S. 138f.),
- Innovationsfunktion: Ermöglichung von innovativer, reaktionsfähiger Weiterentwicklung (vgl. Malik 1992, S. 205f.).

Strong und Smith benennen Anforderungen an ein Controllingssystem, die das bestehende Aufgabenfeld nochmals erläutern und unterstützen (vgl. Strong/Smith u.a.1968, S. 17):

- Flexibility,
- Consistency,
- Immediate Feedback,
- Discretionary Corrective Action,
- Pervasiveness.

Um geeignete Methoden und Tools aus dem Controlling zu übernehmen sowie deren Struktur zu erkennen, hilft die Auseinandersetzung mit den üblichen, grundlegenden betriebswirtschaftliche Rechenverfahren:

1) Budgetieren (vgl. Bethke 2003, S. 48f.)

Budgetierung bildet die Grundlage für die Planung bestimmter Prozesse und findet normalerweise in allen Bereichen eines Unternehmens statt, auch in der Weiterbildung. Im Budget befinden sich alle Mittel, die im Laufe einer Budgetperiode – ca. ein Jahr – von den jeweiligen Verantwortlichen zur Verfügung stehen. Ein Budget lässt sich auf unterschiedlichste Art erstellen:

- als festgelegter Prozentsatz vom Umsatz,
- orientiert am Durchschnittsgewinn der vergangenen Jahre,
- als Durchschnittsbetrag pro Mitarbeiter,
- als festes Budget aus Erfahrung,
- als Grundlage einer Bedarfserhebung.

Budgetierung kann zentral oder dezentral vorgenommen werden. Bei dezentraler Budgetierung liegt die Verantwortung bei den jeweils zuständigen Führungskräften, wodurch das Kostenbewusstsein geschult wird.

2) Deckungsbeitrags-Rechnung (ebd., S. 53)

Für das Einschätzen der Kosten bestimmter Aktivitäten ist zu bedenken, dass bei manchen Aktivitäten, wenn sie wiederholt stattfinden, nicht immer die gleichen Kosten anfallen. Gerade Entwicklungskosten entstehen nur einmal und sind nicht jedes Mal neu zu berücksichtigen. Auch gilt es bei den Kosten oft auch andere als die reinen Investitionskosten zu bedenken. Um diesen Positionen und unregelmäßigen Kosten gerecht zuwerden, bietet sich die Deckungsbeitrags-Rechnung an. Es gibt verschiedene Deckungsbeiträge, wobei die für den Bereich von Weiterbildung geeigneten im Kapitel Bildungscontrolling aufgezeigt werden.

Allgemein gilt: Ist der Deckungsbeitrag positiv, entstand ein Gewinn (Profit-Center), ist er gleich Null, so sind die Kosten in etwa gedeckt (Cost-Center), ist er negativ, ist ein Verlust entstanden.

3) Wirtschaftlichkeitsprüfung (ebd., S. 59)

Die Wirtschaftlichkeitsprüfung dient dazu, zu erkennen, ob eine Aktivität, eine Investition ihren Preis wert ist oder ob die gleiche Aktivität oder Investition mit

gleicher Qualität auch günstiger eingekauft werden kann. Priorität hat die gleichbleibende Qualität, nicht der Aspekt des möglichst günstigen Preises. Betriebswirtschaftliche Kenntnisse reichen für den Bildungsbereich an dieser Stelle nicht aus, so dass fachliche Expertise benötigt wird, um folgende Fragen beantworten zu können:

- Wie schneiden konkurrierende Aktivitäten im Vergleich ab?
- Sind die monetären und zeitlichen Aufwendungen dem zu erwartenden Ergebnis angemessen?
- Wie erklärt sich das unterschiedliche Preis-Leistungs-Verhältnis der verschiedenen Anbieter?
- usw.
-

4) **Kosten-Nutzen-Analyse** (ebd., S. 37ff.)

Eine Kosten-Nutzen-Rechnung stellt die Kosten den Nutzen gegenüber, wobei sich das Ergebnis als Quotient dargestellt. Es ist nach der folgenden Formel zu berechnen, wobei der Nutzen vor dem Kostenfaktor zu nennen ist:

$$\text{Nutzen-Kosten-Verhältnis} = \frac{\text{Summe aller Erträge der Intervention}}{\text{Summe aller Kosten der Intervention}}$$

Ein Nutzen-Kosten-Verhältnis von 1:1 bedeutet, dass die Erträge die Kosten voll decken, ein Verhältnis von 3:1 zeigt das Erwirtschaften eines Ertrages, der dreimal so hoch ist wie die entsprechende Investition.

5) **Return-on-Invest (ROI)** (vgl. ebd., S. 39)

Der Return-on-Investment trifft eine Aussage über das Verhältnis von Betriebsergebnis zum Kapitaleinsatz, wobei jedoch der Beweis eines direkten Einflusses fehlt. Ebenso wenig belegt er die kausale Verbindung der beiden Messgrößen. Mit dem ROI soll eine Aussage darüber getroffen werden, ob und in welchem Maße sich die Investition von Kapital lohnt. Berechnet wird der ROI, indem man die Netto-Erträge (Erträge-Kosten) durch die Kosten teilt und das Ergebnis mit 100 multipliziert, um den absoluten Wert als Prozentwert zu erhalten.

$$\text{ROI [\%]} = \frac{\text{Summe der Erträge} - \text{Summe aller Kosten}}{\text{Summe der Kosten}} \times 100$$

Etwas einfacher lautet die Formel dann:

$$\text{ROI [\%]} = \left(\frac{\text{Summe aller Erträge durch die Intervention}}{\text{Summe aller Kosten durch die Intervention}} - 1 \right) \times 100$$

Das Ergebnis lässt wie folgt interpretieren:

Ein ROI von 0% weist darauf hin, dass das investierte Geld wieder eingespielt, aber kein weiterer Gewinn damit erzielt wurde. Bei einem ROI von 150% erwirtschaftete

das investierte Geld zusätzlich das 1,5-fache der Kosten. Gerade beim ROI kann es sinnvoll sein, längerfristige Zeiträume ins Auge zu fassen, da sich viele Investitionen nicht bereits im ersten Jahr bezahlt machen. Eine weitere Erfassung des Zeitraums ermöglicht es, zu sehen, ob und ab wann die Erträge über die Kosten hinauswachsen. Im Bildungsbereich erweist es sich aber durchaus als sinnvoll, schon das erste Jahr einzubeziehen, um die Entwicklung genauer zu verfolgen.

6) Amortisierungsrechnung (ebd., S. 41)

Hier wird der Zeitraum berechnet, in dem sich eine Investition amortisiert hat, also genauso viel eingebracht wie sie kostete. Die Formel für die Amortisierungs-Rechnung lautet:

$$\text{Amortisierungs-Zeitraum} = \frac{\text{Summe aller Kosten (Aufwendungen)}}{\text{Summe der jährlichen Erträge/Einsparungen}}$$

Ein Amortisierungs-Zeitraum von 1 deutet darauf hin, dass innerhalb eines Jahres sich die Aufwendungen einer Investition oder Aktivität amortisiert haben. Ein Wert von 0,5 hingegen bezeichnet eine sich bereits nach einem halben Jahr lohnende Investition.

7) Balanced Score Card (ebd., S. 14f.)

Die Balanced Score Card (BSC) ist eine Methode, um die oftmals abstrakt formulierten Strategien in konkrete und messbare Ziele zu überführen. Voraussetzung für ihre Anwendung ist die Einigung aller Entscheidungsträger auf eine gültige und allseits akzeptierte Strategie. Die früher gebräuchlichen, streng finanzorientierten, traditionellen Kennzahlensysteme reichen längst nicht mehr aus, um eine Übersetzung der Strategie in das Tagesgeschäft wirksam zu unterstützen. Sie beziehen sich oft nur auf einzelne monetäre Aspekte. Um das Gleichgewicht zwischen langfristigen Strategien und kurzfristigen Veränderungen zu steuern, bedarf es der Berücksichtigung sämtlicher Einflussfaktoren – also auch nicht-finanzieller Größen wie Geschäftsprozesse oder Lern- und Entwicklungsperspektiven. Indessen bildet die Balanced Score-Card Unternehmensstrategien in vier Dimensionen ab: Finanzieller Erfolg, Kundenzufriedenheit, Prozessoptimierung sowie Lernen und Wachstum.

Die Einführung einer BSC beginnt mit dem Festlegen von Vision und Strategie eines Unternehmens. Bestehende Kennzahlen sind zu bewerten, zu vervollständigen sowie auf Verfügbarkeit und Datenqualität zu prüfen. In einem mehrstufigen Prozess findet die Ableitung und Ausformulierung für alle ergebnisverantwortlichen Einheiten des Unternehmens statt. Auf jeder Ebene werden damit Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge der vier Gestaltungsfelder (Mitarbeiter, Prozesse, Kunden, Wirtschaftlichkeit) herausgearbeitet, so dass insgesamt ein einheitliches Mess- und Steuerungssystem für das gesamte Unternehmen erreicht wird.

Dieses Instrument steht für eine saubere Definition erreichbarer Ziele, eine stringente Roadmap mit Meilensteinen, die klare Darlegung von Risiken und Kosten und den Aufbau einer systematischen Controlling-Organisation.

Der Nutzen der BSC besteht in

- einer transparenten Unternehmenssteuerung,
- einem ganzheitlichen Mess- und Steuerungssystem,
- einem zielorientierten, reaktionsschnellen Handeln,
- höherer Effizienz.

8) Kennzahlen (ebd., S. 88)

Kennzahlen sind sowohl absolute als auch Verhältniszahlen, die in sehr kurzer Form über einen Tatbestand informieren. Sie verdichten große, unüberschaubare Datenmengen und erlauben dadurch schnellere Information, Kommunikation und Interpretation. Sie sind quantitative Daten, die Auskunft über den Zustand des Systems einer Organisation bzw. eines Unternehmens geben, sowie ein erprobtes, eingeführtes Instrument der Betriebswirtschaft zur Planung, Steuerung und Kontrolle.

Absolute Zahlen sind:

- Summen,
- Differenzen,
- Mittelwerte.

Verhältniszahlen sind:

- Gliederungszahlen,
- Beziehungszahlen,
- Indexzahlen.

9) Reporting (ebd., S. 84)

Das Reporting dient zur Dokumentation und Abbildung vergangener wie auch zur Planung bzw. Steuerung zukünftiger Aktivitäten. Die output-orientierte Darstellung des Nutzens erhöht die Akzeptanz verschiedener Aktivitäten und stellt Entscheidern übersichtliche Informationen zur Verfügung, um weiteres Vorgehen zu planen. Das Reporting dient daher auch als Marketinginstrument, um die Interessen einzelner Abteilungen durchzusetzen. Vom Aufbau her sollte das Reporting jeder Abteilung sich den üblichen Standards der Organisation angleichen.

Es beinhaltet:

- Titelseite,
- Inhaltsverzeichnis,
- Zusammenfassung,
- Reporting,
- Anhang.

Ziel des Reportings ist es, Aufschluss darüber zu geben, für welche Themen, Abteilungen und Personen eine Investition besonders lohnend oder besonders erfolgreich scheint. Dafür soll ein möglichst großer Umfang an Informationen zweckorientiert und übersichtlich für den Empfänger zusammengestellt und abgebildet werden. Es dient also dazu, zweckgebunden über Sachverhalte zu informieren, Prozesse besser planen und steuern zu können sowie Kontrolle zu ermöglichen.

8.3. Bildungscontrolling

Bildungscontrolling zielt darauf ab, die pädagogische und die ökonomische Seite von Weiterbildung zu vereinen und einen Nachweis über den Nutzen von Bildung zu erbringen. Viele unterschiedliche Begriffe werden diesem Oberbegriff zugeordnet. Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung finden sich ebenso wie Evaluation unter dem Begriff Bildungscontrolling wieder. Die Begründung kann unter anderem darin gesehen werden, dass in vielen Unternehmen und Organisationen ganzheitliche Qualitätskonzepte eingeführt werden und diese anschließend den Bereich der Weiterbildung integrieren.

Diese Begriffsvielfalt ist zu beschreiben und auf ihren Nutzen für Bildungscontrolling hin zu prüfen. Bildungscontrolling stellt einen Sammelbegriff dar für Verfahren, Instrumente und Maßnahmen zur empfängerorientierten Information, mit dem Zwecke der Planung, Steuerung und Kontrolle von Weiterbildung und Personalentwicklung (vgl. Bethke 2003, S. 45).

Interessant ist, welchen Beitrag Controlling für den Bereich Weiterbildung leisten kann, der ohne dieses nicht gegeben wäre. Primär wäre die *Informationsfunktion* des Controllings zu nennen. Controlling ermöglicht durch das Abbilden geeigneter Informationen, auch für Weiterbildung steuerungsrelevante Aussagen zu treffen. Ohne diese Funktion sind der Überblick über Abweichungen von Ist- und Soll-Zustand sowie die Fähigkeit zur Reaktion erschwert.

Des Weiteren sichert Controlling den Prozess der *Übertragung und Koordination* der externen strategischen Entscheidungen hin zu den internen operativen Geschäftsprozessen. Nur so trägt die interne betriebliche Weiterbildung auch zur Zielerreichung der Unternehmensziele bei und entspricht nicht ausschließlich den individuellen Bedürfnissen. Darüber hinaus dient Controlling auf der Ebene des Individuums der *Begleitung des Lern- und Entwicklungsprozesses* der einzelnen Mitarbeiter, um ihnen das Erreichen des gewünschten Lernziels zu erleichtern.

Möglicherweise ließen sich diese Aspekte auch ohne ein umfangreiches Bildungscontrolling-System umsetzen, doch wegen der hohen Komplexität und Geschwindigkeit, der unsere Unternehmens- und Organisationswelt ausgesetzt ist, wäre dann die Aussagefunktion eher zufällig und bildete keine Basis für das Treffen von strategischen Entscheidungen. Das Erfolgspotenzial eines Weiterbildungssystems kann nur durch systematische Planung, Steuerung und entsprechende Konzepte wirksam werden. Controlling bedeutet in erster Linie Steuerung von Weiterbildungsprozessen, und ist nicht gleichbedeutend mit Kontrolle. Weiterbildung wird als Investition und nicht als Verursacher von Kosten angesehen. Sie soll die Chance erhalten, als Faktor für Unternehmenserfolg geschätzt zu werden (vgl. von Landsberg/Weiss 1995, S. 4).

Im folgenden Kapitel werden einige Begriffe, welche im Zusammenhang mit Bildungscontrolling gebräuchlich sind, benannt und erläutert. Die Entwicklung eines Konzeptes erfordert zunächst das Ordnen der angrenzenden und dazugehörigen Bereiche, um die Entscheidungen für oder gegen bestimmte Instrumente auf einer eindeutigen Basis zu treffen. Insofern soll verdeutlicht werden, aus welchen Bereichen von Qualität und Qualitätsmessung Bildungscontrolling erwachsen ist und welche Grundgedanken darin wurzeln.

8.4. Begriffe und Definitionen im Zusammenhang mit Bildungscontrolling

Jedes Unternehmen handelt nach bestimmten Grundsätzen. Diese Grundsätze beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche, in jedem Fall aber auf den Umgang mit und die Einstellung zur Qualität. In kleinen Betrieben können solche Grundsätze durch „Vorleben“ an die Belegschaft übermittelt werden. In größeren Unternehmen braucht es dazu definierte und darüber hinaus schriftlich festgehaltene Unternehmensgrundsätze. Dies gilt zugleich für die Qualitätspolitik, welche das ‚Qualitätsgrundgesetz‘ eines Unternehmens darstellt. Hier sollten die wesentliche Begründung für die Qualitätsarbeit gegeben, die wichtigsten Regeln festgeschrieben und die strategische Zielausrichtung gesetzt sein. Die Qualitätspolitik bedarf einer geeigneten Verbreitungsform, die ein einheitliches Verständnis im Unternehmen erzeugt und eine Umsetzung in die tägliche Arbeit jedes einzelnen Mitarbeiters ermöglicht. Sie baut auf der Erläuterung der Unternehmensziele für alle Mitarbeiter auf (vgl. Frehr 1994, S. 68ff.).

Die Grundsätze für das gesamte Unternehmen müssen für alle Bereiche gültig und daher allgemein gehalten sein. Sie sind jedoch für die tägliche Arbeit in den unteren Hierarchieebenen nicht besonders geeignet. Somit ergibt sich die Notwendigkeit, pro Hierarchieebene und pro Bereich eine jeweils gültige Ableitung zu erstellen (ebd., S. 81). Je konkreter diese formuliert wird, umso eher eignet sie sich für die tägliche Praxis. Die Festlegung und Formulierung der Qualitätsgrundsätze (auch Qualitätspolitik) ist eine nicht delegierbare Aufgabe der Unternehmensleitung (ebd., S. 85ff.). Diese muss

- die Unternehmenspolitik definieren und veröffentlichen,
- die Einführungsstrategie erarbeiten,
- die Mittel bereitstellen,
- den Qualitätsmanagementprozess initiieren, begleiten, fördern und überwachen,
- in der eigenen Arbeit Qualitätsmanagement anwenden und Vorbild sein.

Eine derart entstandene Qualitätspolitik benötigt in jeder folgenden Führungsebene eine weitere Detaillierung und Präzision, um die Umsetzung in die tägliche Praxis zu ermöglichen. Formuliert und in alle Bereiche des Unternehmens transportierte Qualitätsgrundsätze müssen dann durch Qualitätssicherungssysteme überprüft und kontinuierlich, am Bedarf des Marktes orientiert, weiterentwickelt werden. Auch die Personalpolitik integriert sich in dieses System von Qualitätsdefinition und -sicherung, denn die Summe dessen, was ein Unternehmen an strategischen Potenzialen zur Verfügung hat, ist das, was die mitwirkenden Menschen können und einbringen (vgl. Landsberg/Weiss 1995, S. 6). In den Menschen liegen die Fähigkeiten, so dass Weiterbildung und Qualifizierung als kritische Erfolgsfaktoren eines Unternehmens zu bezeichnen sind.

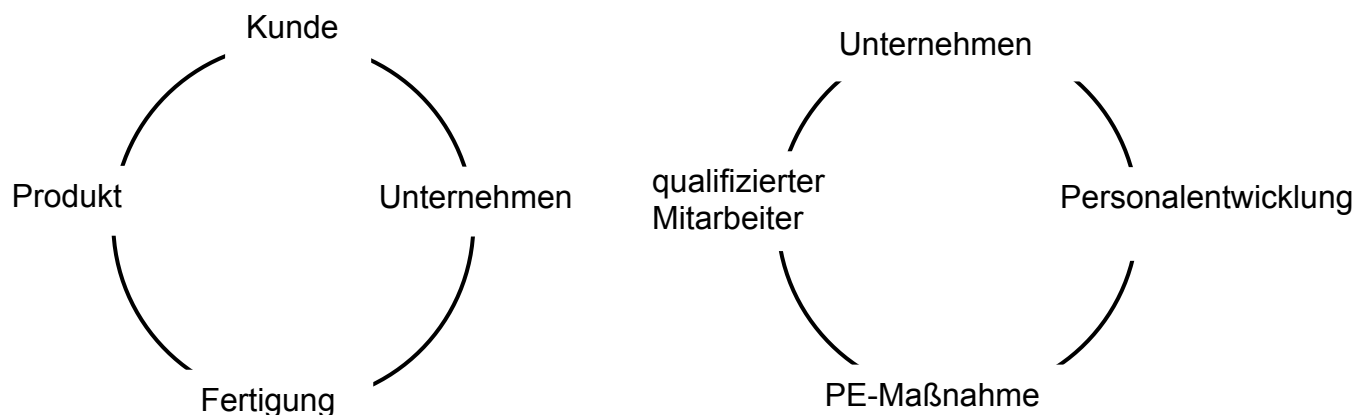
Qualitätssicherung und Verbesserungsaktivitäten weiten sich notwendigerweise auf alle Bereiche eines Unternehmens aus. Sie bilden die Basis für die Zielsetzung, eine bessere Dienstleistung für die Kunden und die Mitarbeiter anzustreben. Im Mittelpunkt der Planung stehen die Qualitätsanforderungen des Marktes, da diese die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit sichern. Produkt- und Leistungsverbesserung erlangt ein Unternehmen dadurch, dass es die Felder Organisation, Arbeitsabläufe und Mitarbeiterkompetenz in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander entwickelt.

8.4.1. Übertragbarkeit der Qualitätssicherung auf den Bildungsbereich

Die Übertragung der Qualitätssicherungssysteme aus der industriellen Fertigung auf die Bildungs- und Entwicklungsarbeit der Personalentwicklung erfordert eine Klärung, inwieweit bei Weiterbildungsprozessen von Produkt und Kunde gesprochen werden kann, welche Prozesse Ähnlichkeiten aufweisen und an welchen Stellen eine Übertragung nicht sinnvoll ist. Die Bildungsabteilung ist dann als Unternehmen im Unternehmen zu betrachten (vgl. Landsberg/Weiss 1995, S. 6).

Das Ergebnis eines Fertigungsprozesses ist das Produkt. Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle beziehen sich auf die Planung des Produkts, den Prozess der Fertigung und das Endergebnis. Im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme ist das Ergebnis der Wissenszuwachs des Teilnehmers, der eine Qualifizierungsmaßnahme durchlaufen hat. Die Qualifizierungsmaßnahme kann als Produktionsprozess verstanden werden, dessen einzelne Schritte abzusichern sind. Kunden sind diejenigen, die das Produkt nachfragen. Somit ist der Kunde bei betrieblichen bzw. außerbetrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen das Unternehmen bzw. der Arbeitsmarkt, der den „qualifizierten Mitarbeiter“ anfordert.

Der Qualifizierungsbedarf entsteht aufgrund der vorhandenen Fähigkeiten des Mitarbeiters (Ist) und der Anforderung des Unternehmens, die sich aus den Anforderungen des Marktes ergibt (Soll).



Vergleich: Produktentstehungszyklus – Qualifizierungsprozess

Das Strukturmodell des Qualifizierungsprozesses hat in vielen Teilbereichen Ähnlichkeit mit dem industriellen Produktionsprozess. Dadurch kommen auch ähnliche Regulationsmechanismen zum Tragen.

Der Planungsprozess weist folgende Übereinstimmungen auf:

Produktanforderung – Qualifizierungsanforderung Marktanalyse – Bedarfsanalyse Prozessplanung – didaktisches Konzept

Bei der Durchführung der Bildungsmaßnahme wird die Übereinstimmung mit dem industriellen Prozess geringer. Einflussfaktoren wie die Individualität der Teilnehmer, Besonderheiten im Lehr- und Führungsverhalten des Trainers und nicht planbare gruppensdynamische Prozesse erfordern eine Ergänzung und Erweiterung der Qualitätssicherung industrieller Prozesse. Zuletzt spielt der Aspekt des Transfers und der Transfersicherung bei einer Qualifizierungsmaßnahme eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Qualität. Diese Faktoren müssen durch Instrumente gesteuert bzw. begleitet werden, die im industriellen Prozess die Abteilung Qualitätskontrolle übernimmt. Qualitätssicherung findet im Entstehungsprozess statt, Qualitätskontrolle am fertigen Produkt oder an Teilprodukten. Ein Qualitätsverfahren in der Weiterbildung bzw. Personalentwicklung muss auf den bisher angewandten Evaluationsvorgehensweisen und Methoden aufbauen. Außerdem muss es die ansonsten im betrieblichen Bereich angewandten Qualitätssicherungsmethoden berücksichtigen, um in ein einheitliches Qualitätsmanagement zu passen.

Der Vergleich mit dem Produktionszyklus liegt nahe, da Qualität in der Weiterbildung von einer Entwicklung beeinflusst wird, die ursprünglich aus der Produktion kommt. Ausgehend von der amerikanischen und der japanischen Automobilindustrie hat ein Umdenken in der Qualitätssicherung eingesetzt. Die punktuelle Qualitätskontrolle am Ende eines Produktionsprozesses wurde um komplexe, prozessbegleitende Qualitätsmanagementsysteme erweitert. Ein gutes Qualitätsmanagement hilft Fehler im Entstehen zu erkennen und zu beheben. Fehler werden dadurch auch zukünftig vermieden, Verfahrensstörungen und Fehlerkosten erheblich reduziert. Gleichzeitig gewährleistet ein gutes Qualitätsmanagement einen permanenten Verbesserungsprozess. Der wesentliche Nutzen liegt in der Möglichkeit, eingefahrene Abläufe, Verfahren, Vorgehensweisen und Organisationsstrukturen (selbst-)kritisch zu durchleuchten und zu systematisieren. Auf diese Weise erreicht man Effizienzgewinnung und Kostensenkung, immer geleitet vom Gedanken der Kundenorientierung und des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (vgl. Kegelman in: von Landsberg/Weiss 1995, S. 195). Um diese Form des Qualitätsmanagements einzuführen und zu vereinheitlichen, entstanden die Qualitätssicherungssysteme.

Die ersten Normen für Qualitätssicherungssysteme tauchten in den USA im militärischen Bereich auf. Branchenübergreifend wurden die ersten Normen Anfang der 1970er Jahre in Kanada erarbeitet. Der Inhalt dieser Vorschriften bestand aus den „Forderungen an ein industrielles Qualitätssicherungssystem, das die Lieferung bestellgerechter Produkte wahrscheinlich macht“. Nur die Unternehmen, die nachweisen konnten, dass sie diese Norm erfüllen, wurden als Zulieferer für die staatliche Beschaffungsbehörde akzeptiert. Auf dieser Basis entwickelten sich später Normen mit branchenbezogenen Forderungen auch für andere Unternehmen. In Deutschland existieren derzeit ca. 22.000 DIN-Normen, die vorwiegend technische Normen sind (ebd., S. 199). Die Normreihe DIN EN ISO 9000ff. stellt eine Systemnorm dar, die 1985 erstmals aus den national unterschiedlichen Qualitätsnormen im internationalen Normenwerk vereinheitlicht wurde. Ein Überarbeitung und Beurteilung der Normen nach dem Stand der Technik erfolgt auf der Basis der Regularien der ISO (International Standardisation Organisation) spätestens alle fünf Jahre. Die Norm, auf deren Basis Unternehmen zertifiziert werden, bezieht sich ausdrücklich auf die Produktions- bzw. Leistungserbringungsprozesse, nicht aber auf das Produkt bzw. die Leistung selbst. Sie bescheinigt die Qualitätsfähigkeit eines Unternehmens, zertifiziert aber nicht die Tauglichkeit eines Produkts. Die Norm gibt nicht vor, wie etwas getan werden muss, sondern fordert vielmehr, dass sich jedes Unternehmen selbst seine

eigenen Regeln nach dem eigenen Unternehmensumfeld setzt (ebd., S. 201). Der Kerngedanke der Normreihe DIN EN ISO 9000ff. besteht im Erkennen von Fehlern durch geplantes und systematisches Arbeiten bereits am Ort ihres Entstehens, statt Fehler im Nachhinein mit hohen Kosten zu beseitigen (ebd., S. 200).

Die Normenreihe erhöht auf der Basis einer nachvollziehbaren Vorgehensweise die „Vertrauenswürdigkeit“ eines Lieferanten und seiner Dienstleistung. Aus diesem Grunde werden Maßnahmen gefordert, die einen kontrollierten, transparenten und anwendbaren Service-Prozess sicherstellen. Ein QM-System gemäß der Norm hat bestimmte Anforderungen zu erfüllen.

Diese sind – gemäß der Norm DIN EN 9001 – in 20 Unterpunkte gegliedert und decken vom Marketing bis zur Entsorgung alle qualitätsrelevanten Abschnitte eines Produktes/Services ab. Die Norm fordert, dass ein Unternehmen

- Qualitätsziele definiert und verfolgt,
 - eine klare Aufbau- und Ablauforganisation schafft,
 - Zuständigkeiten regelt,
 - Verfahren und Prozesse definiert,
 - Regeln, Vorgaben und Ergebnisse dokumentiert,
 - Ressourcen angemessen bereitstellt,
 - mit qualifiziertem Personal arbeitet
- (Vogt in: von Landsberg/Weiss 1995, S. 201).

Die ISO-Norm bescheinigt Qualitätsfähigkeit eines Unternehmens, nicht aber die Qualität eines Produktes. Der wesentliche Nutzen liegt in der Notwendigkeit, eingefahrene Abläufe, Verfahren, Vorgehensweisen und Organisationsstrukturen kritisch zu durchleuchten (vgl. Kegemann in: von Landsberg/Weiss 1995, S. 193). Da Bildungscontrolling in der Weiterbildung ebenso dem Anspruch folgt, Qualität zu verbessern, liegt die Prüfung nahe, inwieweit Qualitätssicherungssysteme wie die ISO-Normreihe auf Weiterbildung übertragbar sind.

Wenn die Norm nicht vorgibt, wie ein Prozess zu verlaufen hat, sondern vielmehr fordert, dass sich jedes Unternehmen selbst seine eigenen Regeln nach dem eigenen Unternehmensumfeld setzt, muss Qualität demnach dann gegeben sein, wenn festgelegte Merkmale erfüllt sind. Qualität in der Weiterbildung zeigt sich, wenn Transfer entsteht, der sich jedoch nicht automatisch dadurch einstellt, dass Organisationsstruktur und Abläufe innerhalb des Systems eingehalten werden. Eine Ergebnisdimension, die Lernerfolg abbildet und gewährleistet, ist dadurch nicht gegeben. Insofern erscheint die Qualitätssicherung mittels der DIN-Norm nur begrenzt sinnvoll zu sein und ist zudem sehr kostenintensiv. Erfolgsdeterminanten im Bereich Bildung sind z.B. die Qualifikation der Dozenten, Inhalte der Weiterbildungsangebote, angewandte Methoden, Dauer und Kosten sowie Vor- und Nachbereitung des Bildungsvorganges.

Da die Personalentwicklung, falls vorhanden, den internen Lieferanten einer Dienstleistung repräsentiert, ist es fraglich, ob ein kostenintensives Verfahren einer Zertifizierung anzustreben ist. Auch ohne eine Zertifizierung ist es möglich, ein Qualitätsmanagementsystem (QMS) einzuführen und sich an den Forderungen der Norm zu orientieren. Durch ein um den Bereich Transfermanagement erweitertes Controlling ist die Bewertung der Qualität des Produktes (hier: Entwicklungsmaßnahme) und dessen Nachhaltigkeit möglich. Vor allem steht im Bereich Bildungscontrolling nicht die Qualität eines Endproduktes im Vordergrund, sondern die Qualität komplexer Lösungen für den Lernenden (vgl. Niemand/Renner/Ruthsatz 1990, S. 51). Gleichzeitig unterliegt Qualität der jeweiligen Einschätzung des Betrachters, meist des Kunden (vgl. Wicher 1988, S. 36). So ist es zunehmend kompliziert, allgemeingültige Kriterien für

Weiterbildung herzustellen, die einem am Individuum orientierten Lern- und Entwicklungsprozess entsprechen. Weiterbildung ist in diesem Sinne nicht standardisierbar, wogegen das Festlegen von Ablaufprozessen und Organisationsstrukturen als sinnvoll zu bewerten ist; es kann allerdings, und das sei hier betont, nicht über die Qualität des Lernprozesses Aufschluss geben.

Um sich einem umfassenden Qualitätsbegriff zu nähern, bietet sich das Total Quality Management (TQM) an. TQM ist in den 1970er Jahren entstanden und stellt eine Erweiterung der Qualitätssicherungssysteme dar, die bis dahin nur auf Produkte und Produktion beschränkt waren. Dieses Konzept richtet die Kultur eines Unternehmens auf Qualität und Kundenzufriedenheit aus. Es erweitert die Qualitätssteuerung auf das gesamte Unternehmen, also vom Vorstandsvorsitzenden bis zum Pförtner, so dass alle die Anforderungen und Erwartungen des Kunden in die Qualitätsverbesserung der eigenen Arbeit einbeziehen. Zwei Bereiche lassen sich im TQM herauskristallisieren: Methoden und Verfahren sowie Verhaltensweisen und Einstellungen (vgl. Frehr 1994, S. 1f.).

Über Qualität entscheidet der Kunde, da dieser den Markt und die Anforderungen bestimmt. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass die Anforderungen an die Qualität immer höher werden. Nur zufriedene Kunden kaufen und sichern somit das Unternehmen und die Arbeitsplätze. Ein wirkungsvolles TQM baut auf drei wesentlichen Elementen auf (ebd., S. 10):

- Managementverpflichtung und Vorbildfunktion,
- Qualitätssicherungssystem,
- Qualitätswerkzeuge.

Neben der Kundenorientierung gilt als Grundprinzip des TQM, dass der Prozess und die Mitarbeiter im Mittelpunkt stehen. Das bedeutet, dass die Mitarbeiter die Motivation für qualitätvolle Arbeit entwickeln und mehr Selbstkontrolle ausüben und dass ihre diesbezügliche Verantwortung erweitert wird. Es wird erwartet, dass sie in Zusammenhängen denken und über den gesamten Prozess informiert sind, um so die Folgen ihres Tuns abschätzen zu können. Den Führungskräften kommt eine betreuende und begleitende Funktion zu, was wiederum auf die Betonung des Managementverhaltens im TQM hinweist. Ihnen ist die Führung eines Unternehmensbereiches übertragen und nur sie verdeutlichen in ihrer täglichen Arbeit, was kontinuierliche Verbesserung bedeutet und wie es ihre Arbeit prägt. Eine der wichtigsten Regeln des TQM lautet daher: Qualität ist Managementverantwortung (ebd., S. 25).

Angestrebt wird ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess, der auch präventives Verhalten erfordert. Nicht nur die Endkontrolle erweist sich als wesentlich, sondern die *prozessorientierte* Begleitung und Fehlerverhinderung.

Dieser Qualitätsanspruch stellt sich für Weiterbildung als wesentlich besser einsetzbar dar als die Qualitätssicherungssysteme. Er bewegt sich weg vom reinen Produkt und ist auf den gesamten Prozess hin orientiert. Auf Weiterbildung übertragen bedeutet dies, über das Seminargeschehen hinaus zu denken und den Blick auf den gesamten Lernprozess zu richten. Hier setzt die Funktion von Bildungscontrolling ein, nämlich den Lern- und Entwicklungsprozess eines Lernenden von der Bedarfsanalyse bis zum Lernergebnis begleitend zu steuern. Kundenzufriedenheit bezieht sich dann in diesem Zusammenhang nicht nur auf den Seminarteilnehmer einer Weiterbildungsmaßnahme, sondern auch auf die Unternehmensleitung, das gesamte Unternehmen, welches als Kunde das gewünschte „Produkt“ Lernerfolg des Mitarbeiters erhält (vgl.

Arnold/Lehmann 1995, S. 37). Daraus ergibt sich das Vorhandensein von Mitarbeiterorientierung und präventivem Verhalten im Weiterbildungsprozess, da einerseits der Mitarbeiter mit seinem individuellen Bedarf und seinen Kompetenzen im Vordergrund steht und gleichzeitig die strategische Ausrichtung des Unternehmens schon in die Bedarfsanalyse einfließt (vgl. Weiß 1996, S. 23ff.). Ebenso wie bei anderen Prozessen bildet die kontinuierliche Verbesserung das zentrale Element. Weiterbildung ist fortlaufender, nicht endender Prozess, mit dem das Weiterbildungs- und Lernpotenzial eines Unternehmens kontinuierlich erweitert wird.

Im Zusammenhang mit ISO-Norm und TQM wird immer wieder das EFQM-Modell genannt. Um den Überblick zu vervollständigen und das Gesamtbild der Qualitätssicherungssysteme darzustellen, wird es hier ebenfalls angeführt. Das EFQM-Modell zeigt zusätzliche Aspekte auf, die das Qualitätsmanagement in der Weiterbildung bereichern. EFQM steht für European Foundation for Quality Management und bezeichnet ein Selbstbewertungsmodell, mit dem ein Unternehmen aus sich selbst heraus seinen Entwicklungsstand feststellen und Hilfestellung im Generieren von Lösungen erhalten kann. Es baut auf den Malcom Baldrige Quality Award auf, den die US-Regierung an Unternehmen verleiht und bei dem ein Unternehmen nach sieben Kriterien beurteilt wird (vgl. Dilg 1995, S. 55):

- Leadership,
- Information and Analysis,
- Strategic Quality Planning,
- Human Resource Development and Measurement,
- Management of Process Quality,
- Quality and Operation Results,
- Customer Focus and Satisfaction.

Dieser Award bezieht sich auf den Nachweis eines erfolgreichen TQM. Die EFQM wurde als Gegenstück zu dem Baldrige Awards gegründet und entwickelt diesen Ansatz weiter, vor allem passt es ihn an das europäische Umfeld an.

„Kundenzufriedenheit, die Zufriedenheit der Mitarbeiter und das Einwirken auf die Gesellschaft werden erreicht durch Führung. Die Führungskraft steuert Firmenpolitik und Firmenstrategie sowie das Management der Mitarbeiter, der Ressourcen und der Prozesse, was letztendlich zu herausragenden Geschäftsergebnissen führt“ (Dilg 1995, S. 56).

Dieses System unterscheidet Befähiger (Enabler) und Ergebnisse (Results). Erstere beschäftigen sich damit, wie ein Ergebnis erreicht werden kann, Letzteres betrifft das das, was das Unternehmen erreichen kann (ebd., S 168).

In Bezug zu Weiterbildung wirkt diese Systematik unterstützend, sie fordert die Differenzierung des Weiterbildungsprozesses in Ergebnis und Prozess. Es gilt genau zu definieren, was im Sinne der Unternehmensstrategie erreicht werden soll und *wie* der Weg dahin aussieht. Ebenso ist die starke Orientierung und Konzentration auf die Führung zu erwähnen, denn auch der Weiterbildungsprozess beruht in hohem Maße auf dem Zusammenwirken von Führungskraft und Mitarbeiter und ihrer Fähigkeit, gemeinsam Bedarf und Ziele im Sinne der Unternehmensstrategie festzulegen.

8.4.2. Evaluation

Während Qualitätssicherung bereits im Prozess des Entstehens eines Produktes betrieben wird, greift Qualitätskontrolle erst bei bereits entstandenen Teilprodukten oder beim Endprodukt ein. Auch für Weiterbildung lässt sich betrachten, wie gut ein Bildungsprozess abgelaufen ist. Der Bildungsprozess und das Lernen des Mitarbeiters werden evaluiert.

Evaluation ist gerade im Zusammenhang mit Weiterbildung ein häufig angewandtes Instrument. Im Allgemeinen verbindet man mit Evaluation das Ausfüllen eines Seminarbewertungsbogens, der im Anschluss an ein Seminar ausgeteilt wird und mit dem die Qualität einer Maßnahme bewertet werden kann.

Wie bei den meisten Begriffen existieren auch hier unterschiedliche Definitionen und Facetten, aber es lassen sich doch Gemeinsamkeiten in den Elementen, Aufgaben und der Funktion der Evaluation zusammenfassen. Nach Reischmann (2003, S. 18) umfasst Evaluation das methodische Erfassen und das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum besseren Verstehen und Gestalten einer Praxismaßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion.

Evaluation wird vorwiegend eingesetzt, um eine geplante Maßnahme nach der Durchführung zu bewerten. Die gewonnenen Einsichten dienen dazu, die Maßnahme zu verbessern, die Ergebnisse zu dokumentieren und im gegebenen Falle auch zu präsentieren. Wichtig ist es, vorher festzulegen, was evaluiert werden soll, und dafür konkrete Fragestellungen zu formulieren. Zu allgemeine und umfassende Fragen lassen keine Rückschlüsse zu, denn die Zufriedenheit mit einem Seminar kann viele unterschiedliche Gründe haben. Durch eine allgemein gefasste Evaluationsfrage lassen sich also keine detaillierten Erkenntnisse gewinnen, die zur Verbesserung der Maßnahme dienen können.

Dies bedeutet, dass vor einer Evaluation festzulegen ist (ebd., S. 38),

- was untersucht werden soll,
- welches die gewünschte oder erwartete Wirkung ist,
- welches die Kriterien/Indikatoren sind, an denen Erfolg gemessen werden kann und die erfasst werden können.

An einigen Stellen eines Weiterbildungsprozesses ist es sinnvoll, die vorher definierten Ziele zu bewerten und zu überprüfen, ob das gewünschte Ziel erreicht wurde. Das schon beschriebene Evaluationsmodell von Kirkpatrick unterscheidet vier Evaluationsebenen und eignet sich durch seine ausführliche Differenzierung für ein Controllingssystem. Evaluation zwingt zur Klärung der Ziele von Bildungsmaßnahmen und trägt damit zu einer verbesserten Lernsituation bei (ebd., S. 261).

Offensichtlich leistet Controlling in der Weiterbildung einen wesentlichen Beitrag, um die Soll/Ist-Verhältnisse der Bildungsarbeit zu verbessern und die pädagogische Arbeit in einen ökonomischen Rahmen einzubinden. Die Kommunikation mit anderen Unternehmens- bzw. Organisationsbereichen wird erleichtert und Bildung als strategischen Erfolgsfaktor anerkannt. Ein weiterer Aspekt liegt in der „kreativen Unruhe“, die durch das Einführen eines solchen Konzeptes frei wird. Ein Neuanfang stellt sich ein, indem der gesamte Bildungsprozess durchleuchtet sowie auf neue Ziele hin ausgerichtet wird. Die Chance dessen liegt, wie Georg von Landsberg es ausdrückt, „im Hauch des Verrückten“ (von Landsberg in: von Landsberg/Weiss 1995, S. 30).

Die Gefahr einer ökonomischen Betrachtung von Bildungsarbeit besteht sicherlich darin, bei einer formalen Fixierung auf Ziele die kreativen Freiräume einzudämmen. Gleichzeitig führen veraltete „controls“ unter Umständen dazu, dass Bildungsarbeit sich

an überholten Zielen orientiert und eine notwendige Flexibilität einschränkt. Auch der Mitarbeiter kann sich durch zu straffe Vorgaben übergangen fühlen, so dass zu einer Weiterentwicklung nicht mehr motiviert ist (ebd., S. 31). Besonderes Interesse gilt daher der Verbindung ökonomischer und individueller Bedürfnisse, damit der Erhalt der zwischenmenschlichen Beziehung dem Mitarbeiter vermittelt, dass er wahrgenommen wird.

Auch das Bildungscontrolling benötigt für diesen Bereich zuständiges und qualifiziertes Personal sowie aufreichend verfügbare Zeit. Beide Ressourcen müssen von dem Unternehmen zur Verfügung gestellt werden.

8.5. Grundlegende betriebliche Rechenverfahren und ihre Relevanz für den Bildungsbereich

Budgetierung ist ein in der Weiterbildung übliches Verfahren und wird von fast allen Unternehmen durchgeführt. Kosten für Weiterbildung werden im Voraus geplant und einkalkuliert. Auch das Bildungsbudget lässt sich zentral oder dezentral verwalten. Der bereits benannte Vorteil der dezentralen Budgetierung liegt darin, dass die Verantwortung bei den jeweilig zuständigen Führungskräften liegt, wodurch sich das Kostenbewusstsein verbessert. Darüber hinaus können Führungskräfte den Weiterbildungsbedarf ihrer Mitarbeiter am besten beurteilen. Da Personalentwicklung eine nicht delegierbare Aufgabe der Führungskräfte ist, sollten diese Ressourcen nicht entkoppelt werden.

Zentrale Budgetierung orientiert sich selten an einem strategieorientierten Kosteneinsatz. Häufig werden Mittel nach Gesichtspunkten von Gerechtigkeit verteilt, wodurch Investition unter Umständen an unrentablen Stellen getätigt werden. Strategieorientierte Personalentwicklung erfordert jedoch, die Stärken zu stärken (vgl. Bethke 2003, S. 49). Insofern ist es ratsam, Budgetierung zwar in ein Konzept von Bildungscontrolling zu integrieren, das Budget jedoch dezentral zu verteilen.

Ebenso wie die Budgetierung ist auch die *Deckungsbeitragsrechnung* für Weiterbildung geeignet. Sie stellt die realen Kosten eines Seminars dar und verdeutlicht, an welchen Stellen im Prozess die Kosten wirklich entstehen; die höchsten Kosten sind meist nicht die direkten. Gleichzeitig ist die Häufigkeit der Semindurchläufe einzubeziehen, denn ein einmalig durchgeführtes Seminar verursacht höhere Kosten als ein mehrmals stattfindendes, bei welchem Entstehungskosten nur einmal anfallen und sich auf mehrere Durchläufe verteilen. Regelmäßige Vergünstigungen sind von den Kosten abzuziehen. Allgemein formuliert, ergibt sich für die für Weiterbildung relevanten Deckungsbeiträge 1 bis 3 folgende Rechnung (vgl. ebd., S. 53ff.):

	Brutto-Erträge
minus	Ertragsminderung
<hr/>	
	Netto-Erträge
minus	Direkte variable Aufwände
<hr/>	
	Deckungsbeitrag 1
minus	Fixe Bereichskosten
<hr/>	
	Deckungsbeitrag 2
minus	verschlüsselte Gemeinkosten
<hr/>	
	Deckungsbeitrag 3

Die Rechnung einer Seminarkalkulation sieht demnach folgendermaßen aus:

	Seminarpreis x Anzahl der Teilnehmer
minus	Rabatte/Gutschriften
<hr/>	
	Netto-Erträge
minus	Kosten Trainer/Materialkosten/Raummiete
<hr/>	
	Deckungsbeitrag 1
minus	Gehälter Mitarbeiter/Reisekosten
<hr/>	
	Deckungsbeitrag 2
minus	Reinigung/EDV/Miete
<hr/>	
	Deckungsbeitrag 3

Berechnung Netto-Erträge:
1. Kosten pro Trainertag:

	Beispiel:
durchschnittliches Trainerbruttogehalt	50.000 €
+ 77,5% Lohnnebenkosten	+ 38.750 €
: durchschnittliche Anzahl Trainingstage	: 100 Trainingstage
= Kosten pro Trainiertag	= 887,50 €

Auch hier entstehen Schwankungen, wenn mehr oder weniger Seminare als geplant durchgeführt werden. Finden weniger Seminare statt, so sind zu wenige, finden mehr statt, so sind zu viele Kosten verrechnet worden!

2. Kosten eines Trainertags pro Teilnehmer:

Beispiel:	
Kosten Trainertrag	887, 50 €
+ 77,5% Lohnnebenkosten	: 10 Teilnehmer
: mittlere Teilnehmerzahl	: 100 Trainingstage
= Kosten Trainiertag pro Teilnehmer	= 87,50 €

Auch hier wiederholt sich das bereits oben angesprochene Problem. Bei variierender Teilnehmerzahl schwanken die tatsächlichen Kosten.

Der *Deckungsbeitrag 1* bezieht sich auf den erwirtschafteten Netto-Ertrag der Durchführung eines Seminars, abzüglich der Kosten. Reise- und Hotelkosten haben einen wesentlichen Einfluss auf diesen Deckungsbeitrag, der wiederum ausschließlich das Verhältnis von Teilnehmerzahl zu Trainingskosten ausdrückt. Fixe Bereichskosten werden erst durch den *Deckungsbeitrag 2* einbezogen. Besonders die Gehälter, die trotz eines Seminarbesuchs zu bezahlen sind – ohne dass der Mitarbeiter seine Arbeit verrichtet – erhöhen die Kosten.

Beispiel:	
Deckungsbeitrag 1	14.475,00 €
anteilige Gehälter Mitarbeiter	– 900,00 €
= Deckungsbeitrag 2	= 13.575,00 €

Der *Deckungsbeitrag 3* wird wiederum vom *Deckungsbeitrag 2* abgezogen, da noch nicht verrechnete Kosten wie Miete, Reinigungskosten, EDV usw. anfallen. Die eigentlichen Seminarkosten entstehen infolgedessen nicht durch die Bezahlung des Trainers und der zur Verfügung gestellten Räume, sondern durch den Bereich Personal. Denn jeder Mitarbeiter kostet das Unternehmen über das Gehalt hinaus auch den in seiner Abwesenheit nicht erwirtschafteten Gewinn. Es müssen also kalkulatorische Kosten für den entgangenen Gewinn berechnet werden. Anzunehmen wäre ein Wert, den ein Projektmitarbeiter an Lohnausfallkosten bewirkt. In der Regel entspricht dies ca. 300 Euro pro Tag.

Beispiel:	
Anzahl Teilnehmer	10 Teilnehmer
x Anzahl Seminartage	x 2 Seminartage
x Lohnausfallkosten pro Teilnehmer	300,00 €
= Zwischensumme	= 60.000 €
+ Seminarkosten	– 2.387 €
= Gesamt	= 8.387,00 €

Die Berechnung der Deckungsbeiträge ist aufwendig und umfangreich. Dennoch erweist sich die exemplarische Nutzung als sinnvoll, um die wirklichen Kosten einer Tätigkeit, wie z.B. eines Seminars, festzustellen. Besonderes Augenmerk gilt dabei den durch das Personal verursachten Kosten. Häufig werden nur die konkret anfallenden Kosten, wie Trainerhonorar, Raummiete und Verpflegung in Kosten-Nutzen-Analysen einbezogen. Die Deckungsbeitragsrechnung verdeutlicht die Wirksamkeit von Lohnausfallkosten, insbesondere bei einmaliger Seminardurchführung.

Wie sich in der Berechnung der Deckungsbeiträge zeigt, sind Kostenfaktoren nicht auf den ersten Blick ersichtlich. Um sowohl Kosten als auch Prozesse zu steuern, ist es zwingend, sich ausführlich mit der Kostenseite zu beschäftigen, da der Nutzen einer Maßnahme sich maßgeblich daran orientiert. Um sie korrekt zu erfassen, bietet es sich an, sie in direkte und indirekte Kosten aufzuteilen (ebd., S. 62).

Direkte Kosten bei der Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen sind

1) Sachkosten:

- Seminar- und Prüfungsgebühren,
- Honorare für externe Trainer,
- Reisekosten der Teilnehmer,
- Verpflegungsaufwendung,
- Mieten und Mietnebenkosten,
- Abschreibungen,
- Aufwendungen für Materialien und Medien.

2) Personalkosten:

- Löhne und Gehälter für das Weiterbildungspersonal,
- Zusatzzahlungen für interne Trainer.

Indirekte Kosten entstehen durch die Freistellung der Mitarbeiter für die Weiterbildungsmaßnahme sowie durch Überstunden von Kollegen für deren entstehende Mehrarbeit. Um die aufwendige Berechnung für jeden einzelnen Mitarbeiter zu vermeiden, bietet sich die Kalkulation eines Mittelwerts an. Des Weiteren sollte das Unternehmen definieren, welche anderen Faktoren (direkt und indirekt) in die Berechnung der Weiterbildungskosten einfließen sollen. Darüber hinaus sind die Kostenträger, d.h. die Kostenstellen, festzulegen. Auch hier erhöht sich die Verantwortung der Führungskräfte, wenn die Kosten dort auftauchen, wo sie entstehen (verursachungsgerechte Verrechnung) und nicht auf einen Gemeinkostenschlüssel (Umlageverfahren nach Gemeinkostenschlüssel) umgerechnet werden (ebd., S. 62f.).

Auch die *Wirtschaftlichkeitsprüfung* lässt sich auf den Bildungsbereich übertragen. Sie dient dazu, festzustellen, ob eine Investition ihren Preis wert ist oder ob die gleiche Investition mit der gleichen Qualität auch günstiger eingekauft werden kann. Hilfreich hierfür ist z.B. die Beantwortung folgender Fragen:

- Wie schneiden konkurrierende Aktivitäten im Vergleich ab?
- Sind die monetären und zeitlichen Aufwendungen dem zu erwartenden Ergebnis angemessen?
- Wie erklärt sich das unterschiedliche Preis-Leistungs-Verhältnis der verschiedenen Anbieter?

Eine Bildungsmaßnahme sollte nicht nur preiswert, sondern ihren Preis wert sein. Gerade bei schon häufiger durchgeführten Seminaren verhindert die Gewohnheit die Reflexion, ob der Preis dieser Investition noch abgemessen oder die gleiche Qualität

mittlerweile auch günstiger zu haben ist. Ebenso wie die Qualität gleichbleibend hoch sein sollte, muss auch der Preis weiterhin gerechtfertigt sein (ebd., S. 59ff.).

Einen weiteren Controllingbereich der Weiterbildung bilden die *Kennzahlen*. Wenig standardisierte Kennzahlen erfordern die Auseinandersetzung mit individuellen Bereichen des jeweiligen Unternehmens, es lassen sich jedoch einige immer wiederkehrende, ausgewählte Bereiche auflisten (ebd., S. 91f.):

Themengebiet	Kennzahl
Weiterbildungsinhalte	Anzahl der Veranstaltungen insgesamt Anzahl unterschiedlicher Veranstaltungen durchschnittliche Veranstaltungsdauer Anteil Wiederholungsveranstaltungen ...
Teilnehmer	Anzahl Teilnehmer insgesamt Anzahl Trainingstage pro Mitarbeiter p.a. Verteilung der Trainingstage über Zielgruppen Anzahl Teilnehmer zu einzelnen Themenkreisen Anzahl Teilnehmer nach Standorten, Ressort, o.Ä. Verhältnis Ist-Teilnahme zu gemeldeten Teilnehmern Veranstaltungsauslastung zu Veranstaltungsplanung Anteil Mitarbeiter ohne Weiterbildungsmaßnahme ...
Träger	Anzahl Trainings interner Trainer Anzahl interner Trainingstage Anzahl Trainings externer Trainer Anzahl externer Trainingstage ...
Kosten	Gesamtkosten Anteile der einzelnen Kostenarten Anteil Weiterbildung an Bruttolohnkosten Weiterbildungsaufwand pro Mitarbeiter Verteilung der Trainingsbudgets auf Zielgruppen Verteilung der Budgets auf Themengebiete Weiterbildungsanteil pro Standort, Ressort, o.Ä. Weiterbildungskosten pro Tag Kostenanteil Themenbereiche durchschnittliche Kosten externe Trainer Anteil Reisekosten durchschnittliche Kosten interne Trainer Verhältnis der Bildungsinvestition zur Ertragssteigerung o.Ä. ...
Evaluation	Teilnehmerzufriedenheit Bestehensquote bei erstmalig abgelieferter Prüfung Note im Vergleich zu allen Prüflingen Grad der Zielerreichung ...

Die Auswahl der entsprechenden Kennzahlen richtet sich nach der gewünschten Definition und muss daher von jedem Unternehmen oder Weiterbildungsbereich individuell getroffen werden. Neben klassischen Kennzahlen erlaubt es jede einzelne Weiterbildungsmaßnahme, individuelle, maßgeschneiderte Kennzahlen festzulegen. Durch das Einbeziehen des Transfers treffen Kennzahlen sodann eine Aussage über die Qualität von Bildung (z.B. Grad der Zielerreichung) (ebd., S. 93).

Des Weiteren stellt die Verknüpfung bestimmter Kennzahlen den Weiterbildungserfolg fest (vgl. Eichenberger 1990, S. 38ff.). Ebenso wie bei der Kosten-Nutzen-Analyse, dem ROI oder der Amortisationsrechnung tritt auch hier die Problematik auf, den Nutzen in einen Zahlenwert übersetzen zu müssen.

Beurteilungskriterium	Formel	Aussage über ...
Effizienz	$\frac{\sum \text{Bildungseinheiten}}{\sum \text{Input}}$... die Anzahl der durchgeführten Bildungseinheiten im Verhältnis zum Input
Effektivität	$\frac{\sum \text{Nutzenoutput}}{\sum \text{Bildungseinheiten}}$... den erzielten Nutzen im Verhältnis zu den durchgeführten Bildungseinheiten
Rentabilität	$\frac{\sum \text{Nutzenoutput}}{\sum \text{Input}}$... den erzielten Nutzen im Verhältnis zum Input

Wie in den betriebswirtschaftlichen Rechenverfahren erläutert, ist das Ziel des *Reportings*, der Aufschluss darüber zu bekommen, für welche Themen, Abteilungen, Personen eine Investition besonders lohnend oder besonders erfolgreich ist. Im Wesentlichen besteht die Option, einen großen Umfang an Informationen zweckorientiert und übersichtlich für den Empfänger zusammenzustellen. Gerade für Personalentwicklung und Weiterbildungsmaßnahmen stellt das Reporting ein sehr hilfreiches Marketinginstrument dar, da es die Möglichkeit bietet, den Beitrag von Weiterbildung zum Unternehmenserfolg aufzudecken. Im Zusammenhang mit der Forderung, der Investition in Weiterbildung einen Nutzen gegenüberzustellen, kann ein Reporting Klarheit über den Nutzen sowie Übersichtlichkeit über die Aktivitäten einer Bildungsabteilung schaffen. Es ermöglicht ein Berichtswesen, welches den Zusammenhang von Weiterbildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen zu strategischen Vorgaben des Unternehmens aufzeigt. Dies gelingt, wenn das Management strategieorientierte Personalentwicklung in einen Zusammenhang mit der Wertschöpfung und der Weiterentwicklung von Wettbewerbsvorteilen für das Unternehmen stellt (vgl. Bethke 2003, S. 85).

Um einen direkten Nachweis des Nutzens einer Weiterbildung zu erhalten, wird häufig der Versuch unternommen, die *Kosten-Nutzen-Analyse* auf Bildung zu übertragen. Das Thema Kosten wurde hier bereits ausführlich behandelt, besonders in Bezug auf die Einbeziehung der tatsächlichen Kosten. Sind diese definiert, ermittelt sich der Nutzen aus der Zielerreichung. Diese verdeutlicht, wohin die Weiterbildungsmaßnahme führen sollte. Der Nutzen wird dann in Bezug zum Beitrag einer Verhaltensänderung eines

Teilnehmers zum Geschäftserfolg gesetzt. Diese Leistungsänderung des Teilnehmers auf der Ebene des Geschäftserfolges ist schwer zu ermitteln. Dies lässt sich an unterschiedlichen Aspekten festmachen. Zum einen ist es schwierig, eine Leistungsänderung direkt einer Weiterbildungsmaßnahme zuzuordnen, zum anderen existiert in der Regel kein formulierbarer Zahlenwert, der eine Berechnung ermöglicht. Diese beiden Aspekte führen schnell dazu, sich von der Kosten-Nutzen-Analyse abzuwenden. Auch systemtheoretische Sichtweisen bekräftigen durch die Betrachtung jeder Organisation als geschlossenes System die Schwierigkeit einer Prognose, inwiefern eine Intervention innerhalb des Systems Veränderung bewirkt und welchen Faktoren diese Veränderung zuzuordnen ist.

Dennoch bietet die Kosten-Nutzen-Analyse eine Entscheidungshilfe, ob Maßnahmen in Zukunft weiterzuführen sind oder nicht. Sich dabei an Zahlen zu orientieren, erleichtert die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Abteilungen und verleiht verschiedenen Aspekten Nachdruck. Hinzu kommt, dass ein Nachweis über den Nutzen der Weiterbildung an sich einen höheren Stellenwert im Unternehmen verschafft. Es ist denkbar, zwischen Weiterbildung und anderen Instrumenten abzuwägen, wenn es sich um das Einschätzen von Erfolgspotenzial im Unternehmen handelt. Durch einen fehlenden Nutznachweis können sich massive Fehleinschätzungen beim Treffen von Investitionsentscheidungen ergeben (vgl. Gülpen 1996, S. 277f.). Des Weiteren werden Maßnahmen aus anderen Gesichtspunkten ausgewählt, wenn schon zu Beginn die Notwendigkeit feststeht, im Nachhinein den Nutzen für den Geschäftserfolg zu definieren. Bereits im Vorfeld sind Ziele zu setzen, wozu die zukünftige Veränderung beiträgt. Das Thematisieren der Kosten-Nutzen-Analyse während der Planung von Weiterbildung trägt dazu bei zu klären, ob ihr Einsatz sinnvoll ist oder nicht.

Genauso wie die Kosten-Nutzen-Analyse stellen die o.g. Instrumente *Amortisationsrechnung* und *ROI* wichtige Entscheidungshilfen dar. Aber auch für diese Verfahren muss jeweils ein Zahlenwert generiert werden.

Die Beurteilung der einzelnen Rechenverfahren in Bezug auf ihre Tauglichkeit für Weiterbildung führt zu einer Diskussion über die Messbarkeit von Bildung. Kosten und Nutzen darzustellen, unabhängig von der jeweils angewendeten Rechenart, hat sowohl Vor- als auch Nachteile. Daher muss in jedem Einzelfall entschieden werden, welche Kriterien für das eigene Unternehmen oder die eigene Bildungsinstitution wesentlich sind.

VORTEILE:

- Die Darstellung des Verhältnisses zwischen Kosten und Nutzen ermöglicht eine Entscheidung, welche der durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen in Zukunft stattfinden sollen.
- Einer Zahlenorientierung wird in der Regel mehr Bedeutung zugemessen als ausführlichen qualitativen Erklärungen.
- Der Erfolg von Weiterbildung kann auf eine Weise gemessen und verglichen werden, wie es auch bei anderen Investitionen üblicherweise geschieht. So hat eine Investition in Weiterbildung die Chance, als Erfolgsfaktor bewertet, und nicht aufgrund ungeeigneter Vergleichszahlen unterschätzt zu werden.³⁰

³⁰ Barbara Gülpen vermutet eine massive Fehleinschätzung bei Investitionen bezüglich der Kosten und Nutzen zugunsten physischer bzw. materieller Investitionen (vgl. Gülpen 1996, S. 277f.).

Die Präsentation von Zahlenwerten erweist sich besonders von Vorteil, wenn über die durch das Management angestrebte Verteilung finanzieller Ressourcen zu Ungunsten von Weiterbildung entschieden werden soll. Entscheidungsträger lassen sich von konkreten und übersichtlichen Zahlen leichter überzeugen und erhalten zugleich schneller einen Überblick.

NACHTEILE:

- Für eine Kosten-Nutzen-Analyse einer Weiterbildungsmaßnahme sind Erfahrungswerte der Vergangenheit erforderlich, so dass eine solche Analyse unter nahezu gleichen Bedingungen bereits stattgefunden haben muss, um als Entscheidungsgrundlage zu dienen.
- Der Nutzen einer Maßnahme hängt direkt von der Anwendung des Gelernten in der Praxis ab. Je variabler und weniger strukturiert die Arbeitssituation ist, umso weniger genau lässt sich die Anwendungssituation übertragen und prognostizieren (vgl. Heinen 1991, S. 404f.).
- Ziele wie z.B. die Mitarbeitermotivation lassen sich nicht in Zahlen darstellen, obwohl sie zum Erfolg des Unternehmens beitragen.
- Der hohe Aufwand für eine Informations- und Kontrollinstanz garantiert noch keine Nachhaltigkeit einer Bildungsveranstaltung.

8.5.1. Berechnungsbeispiele aus der Praxis

Nutzenberechnung von Barbara Gülpen

Barbara Gülpen entwickelte eine Berechnungsart, die es erlaubt, den Nutzen von Weiterbildung aufzuzeigen. Sie unterscheidet dabei drei Einschätzungen der Arbeitsleistung von Mitarbeitern: die *Expertenschätzung*, die *bewertende Tätigkeitsanalyse* und die *40%-Regel* (vgl. Gülpen 1996, S. 46ff.).

Natürlich ist auch bei der Berechnung der Rentabilität von Weiterbildung nicht auszuschließen, dass einige Unsicherheitsvariablen einfließen, da der Nutzen ein zukünftiger ist, während die Kosten sofort wirksam werden. Dies wiederum trifft auf jede andere Investition in gleichem Maße zu.

Die Berechnungsformel entspricht der Normalverteilungsannahme, so dass Leistungsunterschiede in vergleichbaren beruflichen Tätigkeiten existieren und ebenso viele Mitarbeiter über der durchschnittlichen Leistung liegen wie darunter. Die Formel lautet wie folgt (ebd., S. 21):

$$U = T \times N \times A \times d_t \times SD_y - N \times K$$

- U Nettonutzen der Weiterbildungsmaßnahme, d.h. Nutzen nach Abzug der Kosten (in Euro)
- T Dauer des Trainings-/Weiterbildungseffekts auf die Leistung (in Jahren)
- N Anzahl der Teilnehmer
- A Anteil des durch das Förderprogramm betroffenen Tätigkeitsbereichs des Teilnehmers (in Prozent)
- d_t Leistungsdifferenz vorher/nachher (in Einheiten der Standardabweichung der Leistung)
- SD_y Wert für eine Standardabweichung der Leistung vor der Weiterbildungsmaßnahme (in Euro)
- K Kosten der Weiterbildungsmaßnahme pro Teilnehmer (in Euro).

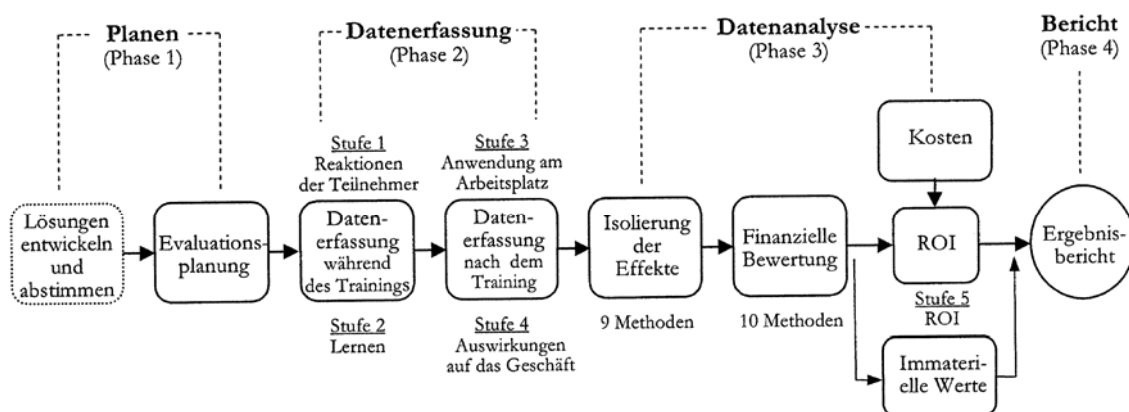
Die Nutzengleichung zeigt, an welcher Stelle angesetzt werden kann, um den Nutzen von Weiterbildung für das Unternehmen zu vergrößern. Dazu zählen (ebd., S. 24):

- der Leistungsunterschied, der durch Transfermaßnahmen erhöht werden kann,
- die Effektdauer, die durch Personalbindungsmaßnahmen verlängert werden kann,
- der Geldwert für Leistung,
- die Anzahl der Teilnehmer.

Bedeutsam ist hier besonders, dass die Kosten einer Maßnahme kaum ins Gewicht fallen. Die Halbierung der Kosten erhöht den Nutzen nur unwesentlich. Relevant wird dies in der Verteilung der Ressourcen, wenn viel Zeit darauf verwendet wird, die Kosten zu senken.

Beispiel für die Berechnung des ROI von learnvision³¹

Das ROI-Institut bietet zu bewährten Evaluationsmethoden und/oder dem ROI Process™ von LearnVision eine Plattform für "Sharing Best practice" an. Es bündelt das in der Praxis erworbene Know-how vieler Unternehmen weltweit und stellt es u.a. Personalentwicklern, Consultants und Performance-Improvement-Beratern zur Verfügung. Das folgendes Schema bildet den Evaluationsverlauf ab.



8.5.2. Empirische Untersuchungen zum Bereich Bildungscontrolling

In der ersten Studie (1979) des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) zur betrieblichen Weiterbildung finden sich zwar Hinweise zu Formen der Erfolgskontrolle, dennoch spielte zu dieser Zeit insgesamt der Aspekt Weiterbildungsbeurteilung keine zentrale Rolle. Schon gar nicht wurde er mit dem Namen Bildungscontrolling bezeichnet (vgl. Winter/Tholen 1979). Vielmehr galt die Erfassung der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs in den deutschen Unternehmen. Auch in einer Ende der 1980er Jahre durchgeführten Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover

³¹ LearnVision: info@learnvision.de

(IES) gilt das Interesse vor allem der Analyse des Weiterbildungsangebots und -bedarfs. Zwar werden hier Elemente thematisiert, die zum Bereich Bildungscontrolling gehören, wie Planung und Bedarfsermittlung, doch fanden die Aspekte Nachhaltigkeit, Steuerung und Bewertung noch keine Beachtung (vgl. von Bardeleben u.a. 1990). Ende der 1980er Jahre führte das Institut der deutschen Wirtschaft eine weitere Untersuchung zur betrieblichen Weiterbildung durch, die zwar immer noch nicht den Begriff Bildungscontrolling aufgreift, in der aber der Bereich Erfolgskontrolle schon eine Rolle spielt (vgl. Weiss in: Göbel/Schlaffke 1990). Es zeigt sich, dass der Anteil der Unternehmen steigt, die ihre Weiterbildung einer Erfolgskontrolle unterziehen. Planung, ein weiteres zentrales Element von Bildungscontrolling, ergibt sich meist aus aktuellen Bedürfnissen, so dass der Weiterbildungsbedarf noch nicht langfristig festgelegt wird. Interessant ist die Form der Planung und Bedarfsermittlung; sie wird nicht von zentralen Weiterbildungsabteilungen, sondern dezentral von den Führungskräften und Abteilungen vorgenommen. Zentrale Weiterbildungsabteilungen, falls vorhanden, sind zuständig für den Ablauf und die Organisation von Weiterbildung (ebd., S. 82f.).

Der Begriff Bildungscontrolling wird erst in einer späteren Studie (1994) des Instituts der deutschen Wirtschaft explizit aufgegriffen (ebd., S. 182). Sie beschreibt Controlling als Aspekt der Steuerung des gesamten Weiterbildungsprozesses und nicht als Aspekt von Kontrolle. Die Elemente sind Bedarfsermittlung, Planung, Lernerfolgskontrolle und Kosten-Nutzen-Analyse. Allerdings werden die Ergebnisse des Bildungscontrollings nicht besonders differenziert formuliert, die Bedeutung des Controllings ergibt sich vielmehr aus der Notwendigkeit zur Effizienzsteigerung.

1998 führten BIB, IES und IW eine neue Studie zum Thema arbeitsintegriertes Lernen durch, die die Bereiche Evaluierung und Controlling einbezieht. Das Ergebnis zeigt, dass Ansätze von betrieblichen Kennzahlen zur Erfolgskontrolle zwar erkennbar sind, die Kriterien und Verfahren für die Messung von Effektivität sich jedoch als unzureichend erweisen (vgl. Draus u.a. 1998).

Eine Fallstudie von Stiefel verweist auf die niedrige Anzahl von Bildungszentren, die eine methodisch abgesicherte Programmevaluation durchführen (vgl. Stiefel 1996, S. 160ff.). Die Beschäftigung mit Lernen umfasst selten den Bereich Transfer, so dass diese Phase eines Weiterbildungsprozesses nicht organisiert wird. Da die Führungskräfte nur für die Genehmigung der Maßnahmen zuständig sind, findet erfolgreicher Transfer kaum statt. Das Verständnis dafür, dass Lernen auch einen Transfer in die Arbeitswelt einschließen muss, fehlt weitgehend (vgl. Walkenhut/Rank/Glaser 1995).

Zusammenfassung

Nicht die Weiterbildung bestimmt das Lernen, sondern der Mensch. Weiterbildung geht weit über den Erwerb reinen Wissens hinaus, beginnt und endet nicht mit der Trainingsmaßnahme, sondern besteht aus einem umfangreichen Prozess, der mit der Planung bzw. der Bedarfsanalyse ausgelöst wird. Der wichtigste Teil der Weiterbildung beginnt eigentlich erst mit der Rückkehr ins Unternehmen – wenn das Gelernte in den Alltag integriert werden muss. Dieser Transfer gelingt, sowohl die Potenziale der Mitarbeiter einbezogen als auch externe Faktoren berücksichtigt werden. Für Controlling bedeutet das, den Prozess der Strategieentwicklung eines Unternehmens bis hin zu den einzelnen Bildungszielen der Mitarbeiter zu begleiten und ihren Zusammenhang zu sichern.

Die Bildungsmaßnahme selbst fordert das Bereitstellen von günstigen Bedingungen für optimales Lernen. Eine besondere Herausforderung liegt infolgedessen in der Auswahl und Gestaltung der Maßnahmen. Doch auch das Erreichen von Lernergebnissen garantiert noch keine Verhaltensänderung.

Die wichtigste Aufgabe von Bildungscontrolling ist es, die Kluft zwischen Wissen und Handeln überwinden zu helfen. Deshalb ist nicht nur der Lernerfolg, sondern auch das anschließend erfolgte Handeln zu messen. Die zentrale Frage muss immer sein: Konnten die Teilnehmer die Fähigkeiten, das Wissen und das veränderte Verhalten in den Kontext des Arbeitsalltags integrieren?

Ebenso wie der Lernerfolg die Basis für den Transfererfolg bildet, bildet der Transfererfolg die Grundlage für das Erreichen des Gesamtziels, nämlich den Beitrag zum Geschäftserfolg. Evaluation zwingt zur Klärung von Zielen und trägt so zu einer verbesserten Gesamtsituation bei.

Weiterbildung betrifft die vier Elemente

- Planung,
- Durchführung,
- Ergebnis,
- Transfer.

Parallel dazu existieren die Steuerungsfelder

- Personalentwicklung,
- Führungskräftebereich,
- Mitarbeiterbereich.

Bildungscontrolling hat somit die Aufgabe, den Bildungsprozess eines Unternehmens sowohl zu gestalten als auch zu effektivieren. Der Einsatz von Controllinginstrumenten begleitet diesen Prozess und stellt Nachhaltigkeit sicher. Die folgende Tabelle zeigt den Zusammenhang zwischen den genannten Elementen und den Steuerungsfeldern.

Element	Steuerungsfeld		
Planung	Personalentwicklung	Führungskräfte	Mitarbeiter
Weiterbildungsmaßnahme	Personalentwicklung	evtl. Führungskräfte	
Ergebnis	Personalentwicklung	Führungskräfte	Mitarbeiter
Transfer		Führungskräfte	Mitarbeiter

Planung soll den Prozess der Strategieentwicklung bis hin zu den konkreten Bildungszielen der Individuen begleiten und den Zusammenhang zwischen übergreifenden strategischen und operativen individuellen Zielen sichern. Aus diesen Zielen, dem Anforderungsprofil und den Fähigkeiten des Mitarbeiters ergibt sich der Bildungsbedarf. Steuerungsrelevanz der Weiterbildungsmaßnahme liegt in der Gestaltung und Durchführung, indem ausgewählte Kriterien optimales Lernen ermöglichen. Nach einer Bildungsmaßnahme folgt die Überprüfung des Lernerfolgs als erster Schritt hin zum Transfererfolg.

Controlling sichert die Übertragung des erworbenen Wissens in den Alltag. Die vier Ebenen der Evaluation aus dem von Kirkpatrick entwickelten Modell (s.o.) können als Orientierung dienen.

Zusammenfassend lässt sich Controlling als Prozess der Navigation hin zu Zielen beschreiben, der Aufgaben in folgenden Bereichen übernimmt:

- Planung,
- Information,
- Kontrolle,
- Steuerung.

Controlling bildet die Schnittstelle zwischen der extern orientierten strategischen Planung und der intern orientierten operativen Planung und Kontrolle. Für das Gestalten dieser Schnittstelle wird das Konzept in den Bereichen Weiterbildung und Lernen eingesetzt. Controlling versteht sich also als Instrument der Planung und Steuerung von Weiterbildungsprozessen. Es setzt voraus, Weiterbildung als Investition zu betrachten und nicht als reinen Verursacher von Kosten. Weiterbildung erhält auf diese Weise die Gelegenheit, als Faktor für Unternehmenserfolg anerkannt und geschätzt zu werden. Aus dem Bereich des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung lassen sich Parallelen zum Weiterbildungsprozess herstellen und einige Instrumente und Verfahren übertragen.

8.5.3. Relevanz für die Pilotstudie – Konsequenzen für die Praxis

Zu Beginn einer Weiterbildungsmaßnahme gilt es die existierenden Qualitätsmanagementsysteme des Unternehmens offen zu legen und sie dahingehend zu betrachten, inwiefern sie sich für die Übertragung auf den Bildungsprozess eignen. Ebenso ist ein schon bestehender Weiterbildungsprozess zu analysieren, da er unter Umständen bereits einzelne Elemente von Qualitätsmanagement bzw. Bildungscontrolling aufweist:

- Unternehmensdiagnose (*Praxisprojekt II*)

Den Abschluss bildet dann die Implementierung des Lernprozesses und der dazugehörigen Controllinginstrumente.

- Personalentwicklung als Führungsaufgabe (*Praxisprojekt V*).

8.7. Exkurs: Der Einsatz von Bildungscontrolling – eine lohnende Investition?

Immer wieder wird die Ansicht geäußert, Bildung und deren Erfolg seien nicht in Zahlen zu messen und zu errechnen. Daraus muss allerdings nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Aufzeigen des Nutzens in diese Investition nicht anzustreben ist. Von Landsberg beschreibt diesen Konflikt folgendermaßen:

„Als Regel gilt, dass die Rechenbarkeit der Ereignisse mit ihrer Entscheidungsrelevanz sinkt. Dennoch zählen wir. Wir versuchen, die Bildung über Teilnehmerzahlen, über Abbrecherquoten und Zufriedenheit zu steuern – das sind Surrogate, Stellvertretergrößen, nicht mehr. Das ist nicht wirklich das, was wir meinen. Dennoch zählen und rechnen wir und laufen dabei Gefahr, das Eigentliche zählend zu verzerren, vielleicht auch ‚abzuwürgen‘. Wer nur Zahlen handelt, der reduziert Bildung auf Eckwerte, der domestiziert das Controlling von Bildung auf Randseitiges. Zahlen gehören zweifellos mit dazu, sie sind aber nicht alles und wohl auch nicht das Entscheidende. Gewisse Dinge im pädagogisch-psychologischen Bereich entziehen sich der Quantifizierung. Das muss kein Fiasko sein, man muss es nur anders anlegen und angehen. Steuerbarkeit ist nicht auf Quantitäten begrenzt. Das Ausmaß kognitiver Veränderung, die Weite des strukturellen Wandels u.ä. zeigen sich nicht, zumindest nicht befriedigend im Zahlenbild. Mit dem Zollstock trifft man nicht den Kern der Ressource, nicht das eigentliche Potenzial“ (vgl. von Landsberg, in: von Landsberg/Weiss 1995, S. 21).

Bei dem Versuch, Kosten und Nutzen von Weiterbildung in Form von Zahlen darzustellen, wird meist der Vergleich mit materiellen Produkten herangezogen, da diese einfacher in Zahlenwerten benannt werden können. Doch auch hier gilt: Steckt ein Unternehmen Geld in die Investition eines bestimmten Produktes und schafft neue Maschinen an, um dieses Produkt schneller und in höherer Stückzahl zu herzustellen, rechnet sich diese Investition nur, wenn das Produkt den Wert beibehält, von dem zuvor ausgegangen wurde. Existiert ein günstigeres Endprodukt mit gleicher Qualität oder ist das Produkt durch eine neue Entwicklung plötzlich veraltet und nicht mehr nachgefragt, so kann der materielle Wert rasant sinken und die Kosten-Nutzen-Analyse ungültig machen. Dies weist auf das Risiko jeder Investition hin sowie auf den Fehlschluss, materielle Produkte immer in genauen Zahlenwerten belegen zu können. Auch einer Kompetenz oder einer Qualifikation könnte man einen Zahlenwert zuordnen. Ebenso wie ein Käufer ein Produkt zu einem bestimmten Preis kauft, könnte auch eine zu erwerbende Fähigkeit einen gewissen Betrag wert sein, der umso höher ist, je schwieriger es ist, sie zu erlernen. Führungskraft und Mitarbeiter – als Kunden der Bildungsträger – entscheiden, wie hoch sie das Erlernen einer bestimmten Fähigkeit einschätzen. Dadurch vereinfacht sich eine Kosten/Nutzen-Analyse. Bildung kann in Euro-Beträge eingestuft werden, ebenso wie für ein Produkt ein Marktwert bestimmt wird. In jedem Fall kann der Auftraggeber sagen, wie viel ihm die gewünschte Fähigkeit wert ist (vgl. Bethke 2003, S. 36).

Mit Hilfe von Controlling werden Soll-Werte bestimmt, an denen die Ist-Werte gemessen und eventuelle Abweichungen belegt werden. Dies ist sowohl bei materiellen wie bei immateriellen Werten möglich (vgl. Weiss in: von Landsberg/Weiss 1995, S. 18).

Um einen Bildungsprozess nachhaltig zu gestalten, sind Kosten-Nutzen-Nachweis und Nachhaltigkeit getrennt zu betrachten. Eine Kosten-Nutzen-Analyse garantiert keinen nachhaltigen Bildungsprozess und ersetzt nicht die Notwendigkeit, die

Rahmenbedingungen eines Lernprozesses optimal zu gestalten. Es gilt die vorhandenen Erkenntnisse und Möglichkeiten zu nutzen und den Lernprozess so weit wie möglich steuernd zu begleiten. Die vorhandenen Ressourcen sind auf allen Ebenen – Planung, Bedarfsermittlung, Transfersicherung und Erfolgskontrolle – einzusetzen. In dieser Beziehung verhalten sich viele Unternehmen inkonsequent: Einerseits betonen sie die Wichtigkeit gut ausgebildeter Mitarbeiter, andererseits wird in die Gestaltung eines Bildungsprozesses kaum investiert (ebd., S. 22). Einerseits soll der Nutzen von Weiterbildung verdeutlicht werden, andererseits ist die Bereitschaft, einen Bildungscontroller einzustellen, äußerst gering. Eine Auswertung von Stellenanzeigen einschlägiger Tageszeitungen aus dem Jahre 1997 zeigt, dass es zwar einen Bedarf an betrieblichen Controllern gibt, der Bereich Bildungs-/Weiterbildungscontrolling dagegen tritt so gut wie nirgends in Erscheinung (vgl. Beicht 1998).

Eine weitere Überlegung, um sich für oder gegen Bildungscontrolling zu entscheiden, liegt in der Prüfung, ob Weiterbildung auch ohne Controlling effektiv sein kann. Dabei sollte auch bedacht werden, dass nicht jede Investition einen hundertprozentigen Erfolg erzielen kann. Besonders für Bildungscontrolling trifft der Grundsatz zu: besser häufig 80% als einmal 100% erreichen (vgl. Bethge 2003, S. 31).

Eine zentrale Aufgabe von Bildungscontrolling wird immer wieder deutlich: Die Kluft zwischen Bildungsvertretern und Managern muss überbrückt werden:

„Personalentwickler erleben sich häufig als vom Management wenig gewürdigt. Sie erleben, wie die Erfordernisse des Tagesgeschäftes und die Aktionen der Linie ihrer langfristigen Aufbauarbeit zuwider laufen und die programmatischen Bemühungen der Entwicklungsarbeit durchkreuzen. Sie werden darüber selten wütend, sie haben sich daran gewöhnt, dass die manifesten Organisationsziele letztlich immer Vorrang haben. Sie wissen längst, dass sie und ihre Professionalität für die Linie ‚nur‘ Instrument sein können, auch wenn es dabei ‚um den Menschen geht‘. Dieser Widerspruch ist dem gesamten Personalwesen inhärent und er ist nicht zu lösen. In Zeiten großer Turbulenzen verstärkt, weil die Erfordernisse des Geschäftes und die gewünschte Nutzung personaler Ressourcen sich rasch verändern“ (vgl. Looss 1996, S. 146ff.)

Nach Looss ist es das Wesen des Managers, in seinem Handeln immer einen Blick auf ein Problem und dessen Lösung zu haben. Im besten Fall existiert eine klare Ursache-Wirkung-Beziehung, so dass das Problem möglichst konkret und schnell angegangen werden kann. Lernen als Prozess nimmt in diesem Denken wenig Platz ein. Lernen „ist das, was man schnell tun muss, wenn man eine Qualifikation benötigt, um ein anstehendes Problem zu lösen. Das konkret anstehende Problem also ist der Lernanlass und der mögliche Beitrag zur Problemlösung ist das hauptsächliche Beurteilungskriterium dafür, ob es Sinn macht, auf dem Weg des raschen Lernens eine benötigte Qualifikation zu erzeugen“ (ebd., S. 148). Lernen schließt somit immer ein unüberschaubares Risiko ein, da der Ausgang ungewiss bleibt. Das Risiko unnützen Aufwandes ist aus Sicht des Managers hoch, während Bildungsvertreter Lernen immer als eine sinnvolle Vorbereitung auf die Herausforderungen der Zukunft ansehen. Und auch wenn mit vielen Methoden versucht wurde, das Lernen ‚schneller‘ zu machen: Lernen vollzieht sich in längeren Zeiträumen, und Manager sind an raschen Ergebnissen orientiert.

Entscheidend ist es, nach einer Evaluation die Ergebnisse für die Entscheidungsträger einsichtig darzustellen, um Transparenz und Akzeptanz zu gewährleisten. Personalentwicklung muss ein gemeinsames Projekt aller am Unternehmen Beteiligten

sein. Ein geeignetes Berichtswesen repräsentiert die Option, den Zusammenhang von Weiterbildung und strategischem Vorgehen zu demonstrieren. Denn, „it’s not a trick to formulate a strategy – the trick is to make it work” (Bethke 2003, S. 85).

9. Die Praxis

Die Praxisstudie im Unternehmen Chiron begann im August 2002. Der damalige Geschäftsführer wünschte sich eine Analyse des Bereichs Weiterbildung mit Blick auf Qualitätsmanagement sowie Nachhaltigkeit. Es sollte in Betracht gezogen werden, Bildungscontrolling in das Unternehmen zu integrieren. Im Rahmen dieser Studie wurde eine Unternehmensdiagnose durchgeführt und aus den Ergebnissen dieser die unterschiedlichsten Projekte erarbeitet, um den Bereich Weiterbildung nutzbringend zu gestalten. Diese Praxisstudie begann mit Einführung von Bildungscontrolling bei Chiron und initiierte dadurch einen Veränderungsprozess. Dieser befindet sich erst am Anfang, so dass die Arbeit im Unternehmen nicht abgeschlossen ist und weiterhin an der nachhaltigen Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen gearbeitet werden muss.

Im Anschluss an jedes durchgeführte Praxisprojekt wurden Ergebnisse diskutiert, Überlegungen ausgetauscht und Verhandlungen geführt, wie der Fortgang der Praxis aussehen kann. An diesen Treffen waren, neben mir als Projektleiterin und wissenschaftliche Begleitung, der Geschäftsführer, der Organisationsentwickler und der Personalentwickler beteiligt. Die Durchführung der Praxisstudie verlief ausschließlich in Abstimmung mit der Unternehmensleitung und in Abhängigkeit zum aktuellen Unternehmensgeschehen.

Das ausgewählte Unternehmen - Chiron Vaccines - eignet sich besonders für diese Praxisstudie, da es ein repräsentatives mittelständisches Unternehmen verkörpert, und so eine erfolgsversprechende Übertragbarkeit von diesem auf andere Unternehmen gewährleistet. Den Forschungsergebnissen von Krekel/Seusing entsprechend weist Chiron bezüglich der geforderten Kriterien folgende Übereinstimmung auf (vgl. Krekel/Seusing (Hrsg.) 2003, S. 84ff.):

- es besitzt einzelne Elemente von Bildungscontrolling,
- Weiterbildung nimmt einen sehr hohen Stellenwert ein und
- Transfersicherung wird kaum betrieben.

Gleichzeitig findet sich bei Chiron ein Umgang mit dem Bereich Lernen wieder, der sich in ähnlicher Ausprägung in vielen Unternehmen zeigt. Er zeichnet sich dadurch aus, dass das Lernfeld vom Arbeitsfeld fast immer stark getrennt wird. Diese Tatsache besitzt Bedeutsamkeit, da es die Erfolgchancen von Bildungscontrolling und Transfersicherung zunächst mindert. Diese Situation ist aber in vielen Unternehmen anzutreffen und muss derzeit als vorhanden anerkannt werden (vgl. Bethke 2003, S. 73).

Das Unternehmen Chiron hieß zu Beginn der Studie Chiron Behring GmbH und wechselte im Laufe der Jahre durch veränderte rechtliche Voraussetzungen seinen Namen über Chiron Behring GmbH & Co KG hin zu Chiron Vaccines. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird es ausschließlich mit Chiron betitelt. Bei Abschluss dieser Studie wurde es von der Unternehmensgruppe Novartis gekauft.

Die theoretische Analyse ergab eine zu berücksichtigende Flut von Erkenntnissen und Voraussetzungen, die für ein erfolgreiches Konzept für Bildungscontrolling zu berücksichtigen sind. Um den Überblick über die große Menge der Theorie zu wahren, werden die theoretischen Ergebnisse stichwortartig aufgelistet und die sich daraus - für die Praxisstudie - folgenden empirischen Projekte in einem graphischen Überblick dargestellt. Anschließend werden die einzelnen Praxisprojekte ausführlich in ihrer

Durchführung erläutert. Jedes Projekt gliedert sich in Beschreibung und Ergebnisteil. Begonnen wird mit einem graphischen Überblick über die gesamte Praxis. Unternehmensveränderungen sowie die Praxisstudie betreffende Überlegungen, die nicht direkt zu den Projekten gehören den weiteren Verlauf aber dennoch mitbestimmt haben, finden sich im Anschluss an das jeweilige Projekt.

Systemtheorie:

Die Systemtheorie liefert uns Erkenntnisse über die Möglichkeit der Steuerung von komplexen Systemen und die Formen der Intervention in die selbigen.

Ergebnis ist die Erkenntnis, dass Systeme andere Systeme nicht in Form der Durchgriffskausalität, sondern in Form von Auslösekausalität steuern können. Es ist möglich auf andere Systeme einzuwirken und Veränderung zu initiieren, gleichwohl kann das Ziel der Veränderung nur ungenau bestimmt werden. Zielgerichtete Bildung will jedoch ein vorher definiertes Ziel erreichen. Unklarheit entsteht dann darüber, welche Form der Intervention die Zielgenauigkeit erhöht. Interventionen in komplexe soziale Systeme setzen komplexes Denken und entsprechend umsichtiges Handeln voraus. Es gilt, vom System, nicht vom einzelnen Teil aus zu denken. Um zu intervenieren sind die im System herrschenden Regeln - offizielle sowie inoffizielle - zu kennen. Dadurch erfährt man, welchen Anteil das Regelsystem an der Wirklichkeit des Unternehmens hat. Regelsysteme lenken das Handeln und beeinflussen die Entscheidungsfähigkeit der Personen. Veränderung eines Systems bedeutet nicht Personen zu verändern, sondern das Regelsystem, das die Unternehmenswirklichkeit gestaltet. Intervention muss anschlussfähig sein, um in die Sprache des Unternehmens übersetzt werden zu können.

Ziel der Intervention liegt in der Neudefinition von Sinn, indem sich als Reaktion darauf die Strukturen verändern. Externe Berater bereichern den Interventionsprozess, weil sie zwar nicht besser, aber anders sehen als das System selbst. Sie stellen ihre Beobachtungen zur Verfügung, so dass es sich empfiehlt, externe Hilfe als zusätzliches Beobachtungsinstrument einzubinden.

Als Steuerungsmedium dient im Falle von Weiterbildung das Wissen. Weiterbildung findet meist statt, indem den Lernenden neues Wissen vermittelt wird. Wissen entsteht zunächst in den Köpfen der Menschen und geht im Anschluss entpersonalisiert in die Regeln des Systems über.

Welche Systeme haben wir in einem Unternehmen?

Wir behandeln die Systeme Personalentwicklung (Weiterbildung), Führungskräfte, Mitarbeiter und Management als Subsysteme des Organisationssystems, wobei die Personen jeweils als Repräsentanten des Systems zu betrachten sind, über die die Kommunikation verläuft. Subsysteme werden durch diese Repräsentanten vertreten. Das Wissen der Weiterbildungsmaßnahmen wird an diese Personen vermittelt, wirkt sich aber über die Subsysteme auf das gesamte Organisationssystem aus.

Es ist demzufolge relevant, die Regel- und Ordnungssysteme des Unternehmens zu erforschen, den Weg der Intervention zunächst aber noch nicht festzulegen. Dieser ist später mit dem Management bzw. der Geschäftsleitung abzustimmen. Erfolgreiches Intervenieren setzt voraus, die Logik des Systems erschlossen und herausgefunden zu haben, wo organisationales Wissen gespeichert ist.

Als Ziel wurde formuliert, dass die Mitarbeiter lernen und das Gelernte anwenden. Gegebenenfalls trägt auch das Erkennen des Grundes für Nichtlernen zur Zielerreichung bei. Systemtheorie ist eine System-Umwelt Theorie, weshalb darauf geschlossen werden kann, den Grund des Nichtlernens auch in der Umwelt, zum

Beispiel in der Verweigerung und Ablehnung der Kollegen, zu finden. Es tauchen die Fragen auf, warum die Führungskräfte das Gelernte nach der Schulung nicht anwenden und welche Hinderungsgründe möglicherweise in ihrer Umwelt oder in der gelebten Kultur zu finden sind.

Inoffizielle Regeln des Systems entwickelten sich aus der im Unternehmen gewachsenen Kultur. Insofern ist zu erforschen, welche Kultur im Umgang mit Lernen besteht. Dafür können die Interviews mit den Mitarbeitern dahingehend analysiert werden, was sie darüber aussagen, weshalb die befragten Mitarbeiter auf diese eine Weise handeln, wie sie es tun; denn theoretisch besitzen sie immer die Handhabe auch anders zu agieren. Sind diese subjektiven Deutungsmuster der Personen bekannt, vermag sich der Prozess der Verhaltensänderung besser zu steuern.

Für die Praxis ergaben sich folgende Projekte:

- **Unternehmensdiagnose (Projekt II)**, um offizielle Regelsysteme kennen zu lernen,
- **Mitarbeiterbefragung (Projekt III)**, um offizielle und inoffizielle Regeln offen zu legen und subjektive Deutungsmuster zu erfahren,
- **Einzelinterviews (Projekt IV)**, um inoffizielle Struktur (da keine offiziell vorgegebene vorhanden) und Kultur³² heraus zu finden.

Individuelles Lernen:

Die konstruktivistische Lerntheorie versucht der Komplexität des individuellen Lernprozesses gerecht zu werden. Lernen geschieht immer individuell, es lässt sich intern oder extern auslösen und der jeweilige Lernweg ist nicht vorhersehbar. Für Weiterbildungsplanung ergibt sich daraus, dass hergestellte Transparenz über den Bildungsanlass dem Lernenden ermöglicht, sich auf den Prozess einzustellen und dahingehend die Rahmenbedingungen ausgerichtet werden können.

Neues Wissen entsteht durch die Verbindung von bereits bestehendem Wissen. Es wird immer vom Lerner produziert und kann nicht käuflich erworben werden. Kontextbezogenes Wissen spielt bei der Gestaltung von Weiterbildung eine zentrale Rolle, da es die Sicherung von Transfer unterstützt. Nur was unter Anwendungsgesichtspunkten erworben wird, ist auch auf andere Situationen übertragbar. Wahres Wissen in Reinform existiert nicht. Daraus folgt für den Lehrenden neues Wissen immer derart lehren zu müssen, dass der Lerner es auf die momentane Gegebenheiten übertragen kann.

Konsequenzen für die Praxis:

- **Einzelinterviews (Projekt IV)**, um herauszufinden, ob der Lernanlass transparent ist.
 - Welche Haltung hat der Lehrende?
 - Wann gelang Teilnehmern von Seminaren Transfer und wann nicht?
 - Lassen sich die theoretischen Erkenntnisse über die Möglichkeiten nachhaltig zu lernen, bestätigen?
- **Die Gestaltung des Lernprozess (Projekt V):**
 - Klassische Seminare sollen durch Handlungsfelder und selbstgesteuerte Lernprozesse ergänzt werden, um vor und nach der Bildungsveranstaltung den Lernenden zu unterstützen.
 - Überprüfung der Faktoren: Handlungs- und Kontextbezogenheit.

³² An vielen Stellen wird erwähnt, dass die Kultur des Unternehmens eine wichtige Rolle spielt. Daher wird sich mit dem Bereich Kultur am Ende des Praxisteils theoretisch und praktisch auseinandergesetzt. Dieser Zeitpunkt wurde ausgewählt, weil die Erkenntnisse aus der Praxis notwendig sind, um eine Aussage über die Kultur im Unternehmen zu treffen.

- **Transfersicherung (Projekt V):** Transfer entsteht, wenn das Gelernte in der Praxis stetig angewandt wird. Es ist demnach dafür Sorge zu tragen, dass im Anschluss einer Bildungsmaßnahme sowie Zeit als auch Ressource zur Verfügung gestellt wird und der Lernende sich darüber im klaren ist, wann er die Übung des Gelernten in der Praxis zu beginnt.

Motivation:

Motivation hat zwar einen Einfluss auf Bildung, gestaltet sich jedoch individuell, so dass sie in der Entwicklung eines Bildungscontrolling-Konzeptes eher eine untergeordnete Rolle spielt. Die Aufgabe Motivation zu fördern, kommt hauptsächlich den Führungskräften zu. Diese sollten in der Lage sein, individuell auszuloten, was speziell ihren Mitarbeiter motiviert und ob es möglich ist bzw. „unternehmenskonform“, diese Motivation zu fördern. In der Praxis erweist sich dafür der persönliche Kontakt unerlässlich. Ein Angebot an Führung - dass nicht verpflichtend ausgerichtet ist – kann den unterschiedlichen Bedürfnissen besser gerecht werden. Denn auch bei gleichem Instruktionsdesign erreichen verschiedene Lernende unterschiedliche Ergebnisse. Dafür sind heterogene Ausgangsniveaus, bezüglich vorhandener Vorkenntnisse und Fähigkeiten sowie die Präferenz unterschiedlicher Lernstile verantwortlich.

Konsequenzen für die Praxis:

- **Prozess sicherstellen (Projekt V)**, der ein notwendiges Maß an Führung und Anleitung durch die Führungskraft den Mitarbeitern zur Verfügung stellt.

Neurobiologie:

Um etwas zu lernen, müssen im Gehirn vorhandene Nervennetze aktiviert und zur Verfügung stehen, quasi „online“ gehen. Aktivierung entsteht durch Übung des Neuen, wodurch diese Verbindungen häufig aktiviert werden und sich infolge dessen synaptische Verbindung intensivieren. Nur derart entwickelt sich die notwendige Geschwindigkeit, um neue Informationen weiterzuleiten. Die Gehirnforschung weist „Üben“ als notwendige Voraussetzung für Lernen nach. Sie verdeutlicht die Erkenntnis, dass die hohe Bedeutung von Üben und Kontextbezogenheit für den Transfer auch neurobiologisch begründet werden kann. Ebenso weist sie darauf hin, dass während eines Lernprozesses das Input dem Output nicht gleichkommt. Eine weitere Rolle spielt die Anerkennung der individuellen Ausgangsvoraussetzungen der Lernenden und die Tatsache, dass für den Erwerb von Fähigkeiten, Erfahrungen verarbeitet werden müssen.

Konsequenzen für die Praxis:

- **Lernprozess gestalten (Projekt V)**, welcher den Übungsprozess als zentrales Element integriert. Bereits zu Beginn eines Lernprozesses muss dafür Sorge getragen werden, Raum und Zeit für das Üben zu planen. Ebenso sollen die Aspekte:
 - Kontextbezogenheit,
 - Ausgangsvoraussetzung der Teilnehmer sowie
 - das notwendige Verarbeiten von Erfahrungen aufgegriffen werden.

Lernende Organisation:

Um in einem System eine Veränderung zu bewirken, muss die gesamte Organisation, nicht nur die einzelne Person, lernen. Das Konzept der Lernenden Organisation geht davon aus, dass das Initiieren von Wissen der Beginn eines Lernprozesses auf Ebene der Organisation darstellt. Wissen kann zufällig oder bewusst initiiert, danach verteilt bearbeitet und in das bestehende Wissenssystem integriert werden. Lernen findet statt,

wenn die Organisation das neue Wissen in umgesetzter Form in die Regelsysteme aufnimmt. Individuelles Wissen wird kommuniziert und in Abhängigkeit der Verteilungskanäle der Organisation der gesamten Organisation zur Verfügung gestellt. Ergebnis eines organisationalen Lernprozesses - die Kollektivierung von Wissen - drückt sich in der Handlungsebene aus. Das Management spielt eine zentrale Rolle, da es die Veränderung von Regeln und Strukturen maßgeblich mitbestimmt. Die Organisationskultur ist zu berücksichtigen. Kultur lässt sich nicht aufoktroyieren, sondern entwickelt sich. Kultur kann als etwas von Menschen Geschaffenes betrachtet werden und wirkt als solche wieder auf sie zurück und bestimmt ihr Handeln.

Wissen und Weiterentwicklung der Mitarbeiter bildet die Basis des organisationalen Wissens. Die Bereitschaft und Einstellung der Mitarbeiter mit Veränderung umzugehen und aktiv den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu gestalten, ist das wichtigste, um organisationales Lernen zu fördern. Wesentlicher Bestandteil dieser Theorie bildet die Annahme, dass Menschen die Basis jeder Organisation sind und jedes Wissen sich innerhalb der Organisation befindet. Menschen stehen der Herausforderung gegenüber sich weiterzubilden, um den sich verändernden Anforderungen des Marktes gewachsen zu sein. Erforderlich ist das Schaffen einer lernfördernden Umgebung und das Etablieren einer Lernkultur, die Lernen erleichtert und Motivation erhöht. Die aktive Gestaltung einer Lernumgebung und die entsprechende Beschäftigung mit dem individuellen Lernprozess vollzieht sich nur über und durch den Mitarbeiter. Dementsprechend gilt es zu erforschen, was der Mensch zum Lernen braucht, was ihn dazu motiviert und unter welchen Umständen er das Gelernte erfolgreich in die Praxis umsetzt.

Konsequenzen für die Praxis:

- **Unternehmensdiagnose (Projekt II)**, um die Regeln des Unternehmens kennen zu lernen und in Folge verändern zu können (siehe: Systemtheorie).
- **Einzelinterviews (Projekt IV)**, um die Lernkultur des Unternehmens offen zu legen. (Wesentlicher Aspekt findet sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema Kultur wieder³³.)
- **Gestaltung individueller Lernprozesse (Projekt V)** als Basis für organisationales Lernen.

Bildungscontrolling

Bildungscontrolling übernimmt die Aufgabe, die Brücke zwischen Wissen und Handeln zu überwinden. Nicht nur ein messbarer Lernerfolg, sondern auch das anschließend erfolgte Handeln ist zu begleiten, da die Lernenden ihre Fähigkeiten bzw. das neue Wissen und das Verhalten in den Kontext des Arbeitsalltags stellen müssen. Ebenso wie der Lernerfolg die Basis für den Transfererfolg darstellt, bildet der Transfererfolg die Grundlage für das Erreichen des Gesamtziels, nämlich den Beitrag zum Geschäftserfolg. Evaluation zwingt dabei zur Klärung von Zielen und trägt zu einer verbesserten Gesamtsituation bei. Weiterbildung gliedert sich zusammenfassend in die Elemente Planung, Weiterbildungsmaßnahme, Erfolg und Transfer. Parallel dazu sind die unterschiedlichen Steuerungsfelder in Personalentwicklung, Führungskräfte und Mitarbeiter aufgeteilt. Bildungscontrolling gestaltet demgemäß den Bildungsprozess eines Unternehmens nachhaltig und begleitet gleichzeitig das Einsetzen von Controllinginstrumenten. Controlling lässt sich als Prozess der Navigation hin zu Zielen formulieren, der die Aufgaben Planung, Information, Kontrolle und Steuerung

³³ Siehe Fußnote 37.

übernimmt. Er bildet die Schnittstelle zwischen der extern orientierten strategischen Planung und der intern orientierten operativen Planung und Kontrolle. Zum Gestalten dieser Schnittstelle wird das Konzept für den Bereich Weiterbildung/Lernen eingesetzt. Weiterbildung erhält auf diese Weise die Gelegenheit, als Faktor für Unternehmenserfolg anerkannt und geschätzt zu werden. Aus dem Bereich des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung, sowie aus dem des klassischen Controllings, lassen sich Parallelen zum Weiterbildungsprozess herstellen und einige Instrumente und Verfahren übertragen.

Konsequenzen für die Praxis:

- **Existierende Elemente** von Qualitätsmanagement und Controlling offen legen.
- **Lernprozess anreichern**, um für das Unternehmen passende und gewünschte Elemente von Controlling sowie Steuerungsfelder mit Methoden und Rechenverfahren ausstatten.

Die theoretische Analyse führt immer wieder zu der Erkenntnis, dass die vorhandene Kultur im Unternehmen Einfluss auf das Lernen der Mitarbeiter hat. Daher ist die Auseinandersetzung mit Kultur und ihre Auswirkung auf den Weiterbildungsprozess im Unternehmen unumgänglich. Aus diesem Grund schließt sich der Praxis ein weiterer kurzer Theorie- sowie Praxisteil an, der sich zusammenfassend und übergreifend mit Kultur auseinandersetzt und sie in Zusammenhang mit dem bisher Erarbeiteten stellt.

10. Praxisprojekte

10.1. Projekt I: Internes Audit

Projekte	Projektelemente	Ziel des Projektes	Theorie, die diese Erkenntnisse fordert
Projekt I: Internes Audit	<ul style="list-style-type: none"> • 16 Interviews Befragung von acht Teilnehmern (TN) des Seminars „Führen mit sozialer Kompetenz“, vor und nach der Maßnahme • 22 Interviews zum PEW Befragung von 15 Teilnehmern des Personalentwicklungsworkshops (PEW) und ihren Vorgesetzten (Anzahl: 7, da mehrere Teilnehmer den gleichen Vorgesetzten haben) 	Bedarfsanalyse (Eruieren, ob Bedarf besteht, Bildung nachhaltig zu gestalten, oder ob der Bildungsprozess möglicherweise schon effizient und nachhaltig aufgebaut ist.)	

Projekt Ia

Das erste Projekt der Praxisstudie sollte prüfen, inwieweit die stattfindenden Weiterbildungsmaßnahmen qualitativ wertvoll sind und Nutzen bringen. Zunächst sollten im Unternehmen vorsichtig erste Kontakte geknüpft werden. Der Beginn bestand aus der Durchführung von Befragungen bezüglich des beliebtesten Seminars „Führen mit sozialer Kompetenz (SK1)“. Anhand dieser ersten Maßnahme wurde die Frage gestellt, ob ein Verbesserungsbedarf im Unternehmen vorhanden ist.

Das Seminar „Führen mit sozialer Kompetenz“ repräsentierte ein bereits in der Vergangenheit bewährtes Führungskräfte-Training, welches von den Teilnehmern mehrheitlich außerordentlich gut bewertet wurde. Der Grund der Teilnahme ergab sich bei fast allen Teilnehmern aus dem zuvor besuchten Personalentwicklungs-Workshop³⁴, ein einem Assessment-Center ähnliches Verfahren, das eine mögliche Potenzialsteigerung in Bezug auf soziale Kompetenz vermittelte. Sie erhielten eine Einladung direkt von Seiten der Personalentwicklung und meldeten sich nicht aufgrund einer Ausschreibung. Dies geschah im Anschluss an ein Nachbereitungsgespräch des Personalentwicklungs-Workshops mit der jeweiligen Führungskraft und dem Teilnehmer, in welchem der Bedarf nach Teilnahme an diesem konkreten Seminar besprochen und vorbereitet wurde.

Es wurde vereinbart, mit den acht Teilnehmern des kommenden Seminars vor und nach dem Seminar Interviews zu führen. Da dies im Unternehmen kein übliches Vorgehen war, durften diese ersten Interviews nicht auf Band dokumentiert werden, um ein zu hohes Maß an Irritation oder das Auslösen von Widerwillen und Skepsis zu vermeiden. Ziel der Interviews war es, zu erkennen, ob das Seminar zielorientiert besucht wird und ein Transfer des Gelernten stattfindet. Die Interviewmethode bestand in halbstrukturierten, qualitativen Interviews, orientiert an den Leitfragen nach

- den Erwartungen,
- der Freiwilligkeit/Verpflichtung teilzunehmen,
- der persönlichen, individuellen Zielsetzung.

³⁴ Zum Thema Personalentwicklungs-Workshop siehe Projekt Ib

Die Interviews im Vorfeld des Seminars beinhalteten unter anderem folgende Fragen:

- Welcher Zustand soll nach dem Training erreicht werden? Welche Veränderung soll eintreten? Was soll so bleiben, wie es ist?
- Welche konkreten Kenntnisse/Fähigkeiten wollen Sie in diesem Seminar erwerben?
- Welche Verbesserungen Ihrer Arbeit erwarten Sie durch das Seminar?
- Inwiefern haben Sie mit Ihrem Vorgesetzten die Seminarziele abgestimmt?
- Woran werden Sie in der Zukunft feststellen, dass Sie Ihre persönlichen Seminarziele erreicht haben?

Das Interesse lag darin, möglichst viel über das Seminar zu erfahren, mit besonderem Blick auf die Zielorientierung. Das Grundgerüst der Untersuchung bildete die Annahme, dass Nachhaltigkeit nur durch zuvor erfolgte Zieldefinition für den Lernerfolg zu erreichen ist. Anzumerken ist, dass durch das konkrete Fragen nach Erwartungen und Zielen die Teilnehmer sich unter Umständen bereits mehr Gedanken machten als normalerweise üblich. Im Hinblick auf die spätere Auswertung folgte daraus eine eventuell höhere Zielorientierung der Teilnehmer im Vergleich zu den vorangegangenen Seminaren dieses Themenbereiches.

Nach dem Seminar wurden wiederum alle Teilnehmer befragt. Folgende Interview-Items dienten zum Erkenntnisgewinn:

- In welchen Punkten war das Seminar anders, als Sie es erwartet hatten? Worin lag dieser Unterschied?
- Sie haben vor dem Seminar Ziele formuliert, können Sie sich erinnern, welche das waren?
- Welche konkreten Kenntnisse/Fähigkeiten wollten Sie in diesem Seminar erwerben?
- Welche haben Sie tatsächlich erworben? Wo sehen Sie den Nutzen der erworbenen Fähigkeiten?
- Haben Sie Ihre Ziele erreicht? Wenn nein, warum nicht? Wenn ja, woran merken Sie, dass Sie Ihre Ziele erreicht haben?
- Welche Veränderung Ihrer täglichen Arbeit hat sich ergeben?
- Haben Sie mit Ihrem Vorgesetzten über das Seminar gesprochen?
- Haben Sie sich aufgrund des Seminars neue Ziele gesetzt?

Ergebnis des Projektes Ia mit Fokus auf Zielformulierung/Zieldefinition
 (Auswertung des Interviewleitfadens zu SK1 vom 20.08.2002 – 24.08.2002)

	kurzfristig	mittelfristig	langfristig	Kompetenzfelder	Gesprächstechniken	Delegieren	Motivieren	Konfliktbearbeitung	Coaching	Zeitmanagement	Feedbackvermögen	Reflexionsvermögen	Führungsstil	Teamarbeit fördern	Betriebswirtschaft	
Unternehmensziel		xx														Xx
Mitarbeiterbezogene Ziele	xx xxxx xxxx	xx x				xx		xx	xxx xx			x			xxx	
Persönliche Ziele	xxxx	xx x				xx x							x	xx x		
Sachziele																

Da im Vorfeld des Seminars keine ausdrückliche Zielvereinbarung stattfand und auch kein Zielvereinbarungsgespräch seitens der Personalentwicklung initiiert wurde, konnten die Ziele bezüglich ihrer Eigenschaften nicht ausgewertet werden. Eine Zielerreichung war nur schwer überprüf- bzw. messbar. Nur genau definierte Ziele drücken eine verbindliche Arbeitsgrundlage aus. Sie müssen spezifisch, messbar, erreichbar, realistisch und zeitlich gegliedert sein.

Die Teilnehmer formulierten hauptsächlich mitarbeiterbezogene Ziele, die ihnen im Umgang mit ihrem Team wichtig erschienen. Sie bezogen sich auf das „bessere“ Lösen von Konflikten, die Mitarbeitermotivation, das Erweitern von Gesprächstechniken, das Herstellen eines harmonischen Umgangs im Team sowie darauf, das Feedbackvermögen zu stärken. Zusätzlich traten persönliche Ziele mit Blick auf den eigenen Führungsstil und die Führungsrolle auf. Es wurden überwiegend kurzfristige Ziele benannt, während langfristige keine Rolle spielten.

Die Teilnehmer hatten bezüglich aktueller Probleme klar definierte Ziele, welche auch nach dem Seminar zukünftig evaluiert werden könnten. Diese Ziele waren personenbezogen und orientierten sich nicht an unternehmensübergeordneten Kriterien. Gleichwohl galt es auch hier, sie in messbare Daten zu übersetzen, welche im Vorfeld in einem Zielvereinbarungsgespräch mit dem Vorgesetzten vor dem Seminar zu ermitteln gewesen wären.

Ziele, die sich in Form von Erhöhung der Wertschöpfung oder anderem betriebswirtschaftlichen Nutzen auf das Gesamtunternehmen beziehen, traten in den Hintergrund. Die Formulierungen verdeutlichten nicht, ob die Teilnehmer ihre Ziele auf eine Unternehmensphilosophie oder übergeordnete Leit- und Führungsleitlinien für das Gesamtunternehmen ausrichten. Dieser Bezug wurde auch für den Lernerfolg der Verhaltensänderung nicht hergestellt – ebenso fand keine erkennbare Integration in eine gesamtunternehmerische Führungskultur statt.

Abschließend lässt sich folgern, dass das Seminar nicht eingebettet war in eine Zielvereinbarung mit dem Vorgesetzten. Eine solche Zielvereinbarung würde die Erwartungen der Teilnehmer an das Seminar in einen Zusammenhang mit den Erwartungen des Unternehmens an die Teilnehmer stellen. Daraus ergäbe sich die Möglichkeit, die Verfolgung persönlicher Entwicklungsziele mit den Zielen des Unternehmens in Einklang zu bringen.

Gesamtergebnis des Projektes Ia

Die Führungskraft wurde in den Prozess dieser Bildungsmaßnahme nur im ersten Schritt, der Maßnahmenplanung, eingebunden. Nachdem die Teilnahme der Mitarbeiter an dieser Maßnahme festgelegt wurde, nahm die Führungskraft keine weitere Aufgabe wahr. Es erfolgte kein Gespräch zur konkreten, schriftlich festgehaltenen Formulierung eines Bildungsziels. Die Seminarbewertung, in Form einer Maßnahmenevaluation im Anschluss, war, wie viele Male zuvor, hervorragend. Die Teilnehmer fühlten sich nach dem Seminar hochmotiviert und überzeugt, besser mit ihren Mitarbeitern umgehen zu können. Alle Teilnehmer maßen dem Seminar sowie dem Gewinn an Selbsterkenntnis, insbesondere im Bereich der Selbst- und Fremdeinschätzung, sehr hohe Bedeutung zu.

8 bis 10 Wochen nach dem Seminar wurden die Teilnehmer noch einmal im Rahmen dieses Projekts interviewt. Die Fragestellung lenkte in die Richtung, dass die Teilnehmer ihre zuvor benannten Ziele erneut benennen und über die Möglichkeiten der Umsetzung berichten sollten. Es ergab sich, dass sich die wenigsten Teilnehmer an ihre formulierten Ziele erinnerten. Alle berichteten wiederholt begeistert von dem Seminar und bestätigten Änderungen in der eigenen Einstellung wie auch in der Wahrnehmung von Arbeitskollegen. Die Umsetzung des Erlernten in Verhalten erwies sich als schwierig. Die geänderte Einstellung im Alltag auch in Verhalten auszudrücken, löste bei den meisten Unsicherheit und Hemmungen aus. Die Anforderung, das Gelernte „an den Mann“ zu bringen, stellte eine scheinbar unüberwindbare Hürde dar.

Obwohl sich die Einstellung zu bestimmten Themen veränderte, erwiesen sich im direkten Umgang mit den eigenen Mitarbeitern die alten Strukturen als derart stabil, dass es zu keiner Verhaltensänderung gekommen war. Dies wurde seitens der Teilnehmer außerordentlich bedauert, da sie den Inhalt des Seminars für die gesamte Firma als wichtig empfinden. Keiner der Teilnehmer führte im Anschluss an das Seminar ein Gespräch mit seinem Vorgesetzten über die Veranstaltung und deren Inhalte.

Daraus lassen sich erste Konsequenzen für das Anstreben von Lerntransfer und ein Konzept für Bildungscontrolling ableiten. Mit der Ermittlung des Transfers soll die Umsetzung des erworbenen Wissens aus der Lernsituation in den Alltag eruiert werden. Für das gesamte Unternehmen lässt sich dadurch eine Aussage über den Beitrag der Entwicklungsmaßnahme und der Personalentwicklung zur Erreichung der Unternehmensziele treffen.

Das Seminar „Führen mit sozialer Kompetenz“ wurde unabhängig von einer Zielvereinbarung mit dem Vorgesetzten durchgeführt. Infolgedessen war der Transfer nicht in Bezug auf zuvor formulierte Ziele zu ermitteln. Die Teilnehmer verknüpften dementsprechend mit der Teilnahme an diesem Seminar nicht zwangsläufig Erwartungen des Unternehmens an sich selber.

Diese Ausgangssituation wäre durch ein Entwicklungsgespräch vor dem Seminar zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter veränderbar. Der Vorgesetzte bindet sich auf diese Weise in die Verantwortung für den Lerntransfer ein, und dem Mitarbeiter wird

seine Verantwortung bewusst, der Investition, die das Unternehmen für ihn erbringt, auch einen Nutzen gegenüberzustellen. Zusätzlich wäre die erste Verbindung des Seminars zum beruflichen Alltag geschaffen sowie die derzeitige Situation für den Mitarbeiter und seine Sicht auf den potenziellen Veränderungsbedarf beleuchtet. Beide würden sich während eines solchen Gesprächs mit dem Gedanken befassen, wie eine veränderte Situation konkret aussähe. Der Anlass und der sich aus der Teilnahme ergebende Nutzen wären deutlich hervorgehoben.

Eine Transfervereinbarung wurde im Seminar nicht getroffen. Auch an dieser Stelle stellt sich eine Ergänzung als sinnvoll heraus und ist mit der Trainerin abzusprechen. Es gab jedoch eine Bildung von Lernpartnerschaften, so dass das Angebot einer gegenseitigen Unterstützung bei der Umsetzung in den Alltag vorlag.

Im Unternehmen signalisiert ein wiederholtes Gespräch mit der Führungskraft deren Interesse am Lernerfolg, die Erwartungen an den Teilnehmer sowie das Angebot von Unterstützung. Auf diese Art kann die erste Umsetzungshürde leichter überwunden werden, indem notwendige Rahmenbedingungen für eine Umsetzung in die Praxis gemeinsam mit der Führungskraft geschaffen werden. Die Verpflichtungen, aber auch die Möglichkeiten für einen Transfer des Gelernten werden deutlich. Durch das Festlegen von Transfermaßnahmen bleibt die Umsetzung nicht dem Mitarbeiter allein überlassen, sondern unterliegt der Verantwortung und Beteiligung beider Seiten. Die festgelegten Transfermaßnahmen eignen sich zur abschließenden Bewertung für das Erreichen oder Verfehlen der angestrebten Ziele.

Das Seminar wesentlich mehr in den Unternehmenszusammenhang zu stellen, hat zur Folge, dass sich dem Mitarbeiter und der Führungskraft dadurch der zu erreichende Zustand sowie die Erwartungen von Seiten des Unternehmens deutlich darstellen; das tatsächliche Lernergebnis zeigt sich nur in der Anwendung des neu erworbenen Wissen in der konkreten Alltagssituation. Beide fühlen sich in stärkerer Verantwortung, der Investition der Bildungsmaßnahme einen Nutzen gegenüber zu stellen und auch die persönliche hohe Zeitinvestition durch einen erkennbaren Erfolg auszugleichen.

Des Weiteren veranschaulicht die Personalentwicklung durch Instrumente des Bildungscontrollings bzw. des Transfermanagements den Nutzen des Seminars eindeutiger als durch die reine Seminarevaluation in Form eines Happiness-Sheets. Dieses weist lediglich auf eine hohe Qualität der Durchführung der Maßnahme hin, evaluiert aber in keiner Weise den Nutzen in der Praxis. Besonders erstaunlich ist es, dass nach einem so positiv beurteilten Seminar das erworbene Wissen und die Veränderungen in der Einstellung nicht mit allen sich bietenden Möglichkeiten im Unternehmen umgesetzt werden. Dadurch gehen viele der erworbenen Fähigkeiten im Alltag verloren, weil sich niemand innerhalb des Unternehmens der Nachsorge widmet. Zwar werden diesem Seminar zwei Coaching-Tage angeschlossen, um neue Aspekte und offene Fragen der Teilnehmer zu bearbeiten, aber hier übernimmt die Trainerin die Aufgabe der Transfersicherung. Dies alleine reicht nicht aus, um die Teilnehmer in ihrem Alltag mit der Umsetzung des Gelernten zu unterstützen. Auch diese zusätzliche hohe monetäre und zeitliche Investition könnte durch wiederholte Auseinandersetzung im Kontakt mit der verantwortlichen Führungskraft gewinnbringender im Unternehmen verankert werden.

Projekt Ib³⁵

Um eine weitere Maßnahme der Personalentwicklung zu betrachten, die nicht mit Weiterbildung, sondern eher mit Weiterentwicklung beschrieben werden kann, wurde der Personalentwicklungs-Workshop (PEW) untersucht. Der Personalentwicklungs-Workshop ist ein dem Assessment-Center ähnliches Verfahren. Er dient zur Förderung guter und erfolgreicher Mitarbeiter, sogenannter Leistungs- und Hoffnungsträger. Die von der Führungskraft für einen PEW vorgeschlagenen Mitarbeiter werden in besonderer Weise an das Unternehmen gebunden und auf die Übernahme von Verantwortung vorbereitet. In diesem Sinne zeigt die Standortbestimmung im PEW Hinweise auf gezielte, individuelle Weiterbildungs- und Fördermöglichkeiten auf. Die Selbstreflexion der Teilnehmer soll angeregt werden und sie bei der realistischen Formulierung von beruflichen Zielen unterstützen. Hierdurch soll eine gezielte Förderung von Nachwuchskräften sowie eine Identifikation von Anwärtern auf Schlüsselpositionen erreicht werden.

In der dem Workshop folgenden Woche findet eine Auswertung mit dem Teilnehmer, einem Beobachter der Übungen und dem Personalentwickler statt. Drei Monate später wird ein weiteres Gespräch mit diesem Teilnehmer, seinem Vorgesetzten und dem Personalentwickler, ein sogenanntes Entwicklungsgespräch, geführt.

Befragung der Teilnehmer des PEW

Die Befragung der ehemaligen Teilnehmer zweier Personalentwicklungs-Workshops wurde mit dem Fokus durchgeführt, Nachhaltigkeit und Transfer dieses Workshops zu evaluieren. Die Befragten sollten Auskunft geben, inwiefern sie im beruflichen Alltag Verknüpfungen zu dem Workshop herstellen, ob ihnen die Ergebnisse noch präsent sind oder sogar etwas verändert haben. Unter anderen wurden den Teilnehmern folgende Fragen gestellt:

- Können Sie sich noch an die Zeit kurz vor dem PEW erinnern? Wie ging es Ihnen in dieser Zeit? Mit welchen Gefühlen sind Sie dort angekommen?
- Welche Erwartungen hatten Sie an den PEW? Wie genau kam es zu Ihrer Teilnahme?
- Welchen Eindruck hinterließ der PEW im ersten Moment, d.h. als Sie nach Hause fuhren?
- Was hat sich durch Ihre Teilnahme am PEW ergeben bzw. was hat sich für sie verändert?
- Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen an den PEW erfüllt?
- Wirken die Feedbackergebnisse noch nach? Hat das Ergebnis weiterhin Bedeutung? Ist es für Sie noch präsent?
- Von Seiten der Personalentwicklung war das Ziel des PEW, dass Sie eine persönliche Standortbestimmung erhalten. Inwieweit ist dieses Ziel aus Ihrer Sicht gelungen?
- Wurden im Follow-up-Gespräch mit Ihrem Vorgesetzten schriftlich Maßnahmen vereinbart? Sind diese Maßnahmen umgesetzt worden? Waren sie Teil Ihrer Zielvereinbarung?
- Gibt es aus Ihrer Sicht kritische Aspekte des PEW? Welche sind das?

³⁵ Mit Rücksicht auf die hohe persönliche Betroffenheit der Teilnehmer sind die Ergebnisse der Evaluation nur in gesammelter, anonymer Form im Anhang zu finden, so dass Einzelaussagen nicht mit bestimmten Personen in Zusammenhang gebracht werden können.

- Was verbinden Sie an Positivem mit dem PEW?

Ergebnisse der Teilnehmerbefragung

Die Erwartungen vieler Teilnehmer deckten sich mit der Zielsetzung der Personalentwicklung. Nur wenige erwarteten, durch die Teilnahme am PEW eine neue Position zu erhalten. Den meisten war bewusst, dass der PEW zu ihrer eigenen Standortbestimmung dient und ihnen und dem Unternehmen die Chance gibt, ihr Potenzial einzuschätzen und ausführlich zu beobachten. Daraus war ersichtlich, dass das Vorgespräch vor dem PEW die Erwartungen der Teilnehmer relativierte und auf das Ziel des Workshops fokussierte.

Durch die Aussagen der Interviewpartner wurde deutlich, dass der Workshop eine sehr hohe Nachhaltigkeit hat. Nur ein Teilnehmer konnte sich mit dem Ergebnis nicht identifizieren und das Feedback nach dem Workshop nicht annehmen. Er fand sich in der Fremdeinschätzung nicht wieder, diese sei daher für ihn nicht relevant. Alle anderen gaben an, dass durch den Workshop eine Form von Veränderung aufgetreten war. Diese Veränderungen machen sich darin bemerkbar, dass das Selbstbewusstsein gestärkt wird, wenn man seine Stärken kennt. Des Weiteren entwickelte sich eine höhere Sensibilität für den Umgang mit Kollegen, da die eigene Wirkung auf andere aufmerksamer beobachtet wird. Veränderung entstand auch durch die Folgemaßnahmen, die aufgrund der Teilnahme am PEW angestoßen wurden. Allen Teilnehmern war der Workshop präsent und das Feedback wirkte nach, auch wenn es im täglichen Agieren nicht im Vordergrund stand. Darüber hinaus wurden Gedanken zum Thema Selbst- und Fremdeinschätzung angeregt. Fast alle vereinbarten schriftlich Maßnahmen, die zumindest begonnen oder aber schon stattgefunden hatten. Etwa die Hälfte der Teilnehmer berichteten, dass die Maßnahmen auch in die Zielvereinbarungsgespräche mit einfließen. Fast alle bestätigten das Erfüllen der Erwartungen an den PEW und alle gaben an, dass das von der Personalentwicklung formulierte Ziel – eine Standortbestimmung für die Teilnehmer zu erreichen – aus ihrer Sicht erfüllt wurde. Daraus folgt, dass die Personalentwicklung ihr formuliertes Ziel erreicht hatte.

Der kritischste Punkt war der Aspekt der Nachsorge im Anschluss an den PEW. Die meisten Teilnehmer fühlten sich nach Abschluss des Workshops von Seiten der Personalentwicklung nicht mehr betreut. Es wurde kritisiert, dass die Vorgesetzten nicht genügend in den Prozess involviert und nicht ausreichend informiert waren. Sie hatten zwar die Mitarbeiter für den PEW vorgeschlagen, waren sich aber nicht darüber im Klaren, was dieses für das Trainingsbudget bedeutet. Oft fehlte es nach dem Workshop an Finanzmitteln, um die Folgemaßnahmen direkt anzuschließen. Als negativ wurde auch empfunden, dass von Seiten der Personalentwicklung nicht verfolgt wurde, ob und wer mit seinen Mitarbeitern an der Weiterentwicklung arbeitet und die Maßnahmen tatsächlich realisiert.

Fast alle Teilnehmer begrüßten die Investition des Unternehmens in den PEW. Überdies wurde als bereichernd empfunden, Kollegen und Beobachter kennen zu lernen, mit denen sonst wenig oder kein Kontakt besteht. Positiv beurteilt wurde auch die gute und professionelle Organisation des Workshops.

Befragung der Vorgesetzten des PEW

Die Befragung der Vorgesetzten der ehemaligen Teilnehmer zweier Personalentwicklungsworkshops wurde mit dem Fokus durchgeführt, Nachhaltigkeit und Transfer dieses Workshops zu evaluieren. Die Befragten sollten Auskunft darüber geben, inwiefern der Workshop sie im Umgang mit den Mitarbeitern unterstützt hatte. Folgende Fragen waren Inhalt des Interviews:

- Inwieweit fühlen Sie sich von Seiten der Personalentwicklung über Ziele und Inhalte des PEW informiert?
- Ihr Mitarbeiter hat den PEW im vergangenen Jahr besucht. Welche Erwartungen haben Sie mit seiner Teilnahme verbunden?
- Sie waren erst nach dem PEW wieder in den Prozess involviert, indem Sie den Ergebnisbericht erhalten haben. War das Ergebnis überraschend? Hat es Sie im Umgang mit Ihrem Mitarbeiter unterstützt bzw. beeinflusst?
- Welchen Eindruck hinterließ das Follow-up-Gespräch bei Ihnen? Inwieweit war es hilfreich für Sie im Umgang mit Ihrem Mitarbeiter?
- Inwieweit hatte der PEW für Sie im Umgang mit Ihrem Mitarbeiter Konsequenzen?
- Ist aufgrund des PEW irgendeine Veränderung eingetreten?
- Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen an den PEW erfüllt?
- Haben Sie im Follow-up-Gespräch mit Ihrem Mitarbeiter Maßnahmen vereinbart?
- Haben diese Maßnahmen stattgefunden, waren sie Teil des Zielvereinbarungsgesprächs?
- Von Seiten der Personalentwicklung war ein Ziel des PEW, dass Ihr Mitarbeiter eine persönliche Standortbestimmung erhält. Inwieweit ist dieses Ziel aus Ihrer Sicht erreicht worden?
- Gibt es aus Ihrer Sicht kritische Aspekte des PEW? Welche sind das?
- Welche Aspekte des PEW sind für Sie als Führungskraft besonders bereichernd?

Ergebnisse der Befragung der Vorgesetzten

Die Erwartungen der Vorgesetzten an die Ergebnisse der Teilnahme ihrer Mitarbeiter deckten sich auch hier mit der Zielsetzung der Personalentwicklung. Beide sahen darin die Chance, dass ihre Mitarbeiter und sie selber eine Fremdeinschätzung und Standortbestimmung einer dritten Person erhalten. Diese Fremdeinschätzung kann aus ihrer Sicht das eigene Bild erweitern, korrigieren oder objektiv bestätigen. Zudem sei es eine Möglichkeit herauszufinden, ob sich bestimmte Mitarbeiter für Führungsaufgaben eignen. Es wurde von Seiten der Vorgesetzten zuweilen auch als Maßnahme genutzt, denjenigen Mitarbeitern, die die Einschätzung ihrer Vorgesetzten nicht teilen, zu verdeutlichen, „wo sie stehen“.

Für die Personalentwicklung ergab sich auch hier die Schlussfolgerung, dass sie ihr Ziel – eine Standortbestimmung für die Teilnehmer – aus Sicht der Vorgesetzten erreicht hatte. Für keinen der Vorgesetzten war das Ergebnis im Bericht überraschend. Von allen – außer einem, welcher sich erst seit kurzem in einer Vorgesetztenposition befindet und daher noch keine Einschätzung geben konnte – wurde das Nachbereitungsgespräch als Bereicherung und Unterstützung empfunden. Es bot den Vorgesetzten eine Plattform, um offen und mit einer dritten Person über persönliche Bereiche und Entwicklungspotenzial des Mitarbeiters zu kommunizieren und herauszufinden, wie dessen Schwächen verringert und förderungsfähige Potenziale ausgebaut werden können.

Die kritischen Aspekte waren sehr unterschiedlich. Ein Aspekt bezog sich, ebenso wie bei den Teilnehmern, auf die Nachsorge von Seiten der Personalentwicklung. Ein anderer Aspekt war, dass Vorgesetzte zum Teil nicht über die Folgewirkung des Workshops informiert sind. Wird einem Mitarbeiter hohes Potenzial rückgemeldet, gibt es aber im Unternehmen derzeit keine Aufstiegsmöglichkeiten, so entsteht unter Umständen Unzufriedenheit. In schlimmsten Falle fühle sich der Mitarbeiter in seiner Position nicht gewürdigt und suche weitere Herausforderung außerhalb des Unternehmens, wodurch Potenzialträger verloren gehen. Zum anderen waren sich die Vorgesetzten häufig nicht darüber im Klaren, ob für Folgemaßnahmen des PEW ausreichende Ressourcen vorhanden sind. Sie stehen jedoch in der Verantwortung, das Entwicklungspotenzial ihrer Mitarbeiter aktiv zu fördern. Ein weiterer Kritikpunkt betraf die Ergebnisberichte. Viele Vorgesetzte empfanden die Berichte als zu „schwammig“ formuliert und wünschten sie sich konkreter und deutlicher. Eingefordert wurde die Ausführung in Form von weniger Text und konkreteren Aussagen.

Sehr positiv beurteilten die Vorgesetzten die Möglichkeit, Anwärter für potenzielle Führungsaufgaben besser einzuschätzen. Ein Vorgesetzter hob hervor, dass diejenigen seiner Mitarbeiter, die am PEW teilgenommen hatten, nach dem Workshop sensibler mit ihren eigenen Mitarbeitern umgehen, da sie ihre Außenwirkung besser einschätzen können.

Insgesamt wurden aus Sicht der Teilnehmer und der Vorgesetzten folgende Verbesserungsnotwendigkeiten benannt:

- Intensivere Betreuung der Personalentwicklung bezüglich der Verfolgung der Entwicklungsmaßnahmen der Teilnehmer nach dem PEW.
- Vorgesetzte sollen mehr in den Prozess involviert und vor Beginn ausreichend über Konsequenzen des PEW informiert werden (z.B. Ressourcen für Folgemaßnahmen).
- Ergebnisberichte sollten konkretere Aussagen enthalten.

Aus Sicht der beobachtenden Teilnahme wäre es sinnvoll, die Interpretation der Schlüsselkompetenzen in den Bewerbungsbögen in schriftlicher Form den Moderatoren zur Verfügung zu stellen. Bisher entfachte häufig die Diskussion, welches Verhalten der Teilnehmer zeigen müsse, wenn er eine bestimmte Kompetenz besäße. Unklar ist daher, welche Schlüsselkompetenz zu welchem Verhalten führt. Wäre den Schlüsselkompetenzen eine mögliche Verhaltensbeschreibung beigelegt, ließen sich lange Diskussionen während der Bewertung nach einer Übung vermeiden.

Fortgang der Praxis

Das Unternehmen Chiron stellte sich die Frage, ob und in welcher Form Qualitätsmanagement in der Personalentwicklung eingeführt werden kann. Zwei Weiterbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen wurden mit Blick auf Qualität und Wirksamkeit betrachtet. Es zeigte sich, dass gerade bei dem Aspekt Nachhaltigkeit ein Verbesserungsbedarf besteht. Für einen konkreteren Einblick galt es nun, das Qualitätsmanagement des Unternehmens im Allgemeinen zu prüfen, da Qualität in der Personalentwicklung nicht losgelöst vom im Unternehmen bestehenden Qualitätsmanagement verbesserbar ist.

Um den Bereich der Personalentwicklung von Chiron einer Analyse in Hinblick auf Qualität zu unterziehen, war es notwendig, die hier existierende allgemeine Definition

von Qualität zu betrachten. Die Untersuchung legte offen, in welcher Art sie formuliert und ins Unternehmen transportiert wird. Die Betrachtung des existierenden Qualitätsmanagements einschließlich seiner Methoden der Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle schloss sich an.

10.2. Projekt II: Unternehmensdiagnose

Schwerpunkt: Qualitätsmanagement

Projekte	Projektelemente	Ziel des Projektes	Theorie, die diese Erkenntnisse fordert
Projekt II: Unternehmensdiagnose Schwerpunkt: Qualitätsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht 	a) Kennenlernen der offiziellen Strukturen und Regeln im Unternehmen. b) Qualitätsmanagement im Unternehmen anhand der Frage eruieren, welche der existierenden Qualitätssicherungssysteme man für Weiterbildung übernehmen kann? c) Herausfinden, welche Elemente von Bildungscontrolling bereits vorhanden sind.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Systemtheorie ▪ Kultur ▪ Bildungscontrolling

Im Gesamtunternehmen wird Qualität mittels eines Qualitätsmanagementsystems (TQM), und der dazugehörigen Qualitätssicherungsmaßnahmen gewährleistet. Nun sollte der Gedanke des Qualitätsmanagements auch auf die Personalentwicklung sowie deren Bildungsmaßnahmen übertragen werden. Jedes Unternehmen handelt nach bestimmten Grundsätzen, welche auch den Umgang mit Qualität berühren. In großen Unternehmen braucht es dafür schriftlich festgelegte Unternehmens- und Qualitätsgrundsätze. Nur durch die Übersetzung der von der Unternehmensleitung formulierten Qualitätsgrundsätze in eine gültige Ableitung sind sie in der täglichen Praxis verwendbar. Um Qualität zu sichern und einen Prozess der kontinuierlichen Verbesserung zu initiieren, müssen bestimmte Methoden der Qualitätssicherung eingeführt werden. Qualitätssicherung und Verbesserungsaktivitäten weiten sich auf alle Bereiche des Unternehmens aus. Dies schließt den Bereich der Personalentwicklung und die im Unternehmen mitwirkenden Menschen ein. Um ein einheitliches Qualitätsmanagement zu gewährleisten, ist die Übertragbarkeit von existierenden Qualitätssicherungssystemen auf die Personalentwicklung zu überprüfen. Anschließend gilt es, die Ziele der Personalentwicklung in Qualitätsstandards zu übersetzen und ein passendes Controllingsystem einzuführen.

Ziel des Projektes war das Erstellen eines Berichtes mit den folgenden Themenfeldern:

1. Beschreibung des aktuellen Qualitätsmanagements bei Chiron.
2. Überprüfung, inwieweit die Personalentwicklung in die Unternehmensstrategie eingebunden wird.
3. Beschreibung der sich aus den Unternehmenszielen ergebenden Ziele für die Personalentwicklung und der Konsequenzen für deren Arbeit sowie Prüfung der Übertragbarkeit von existierenden Qualitätssicherungssystemen auf die Personalentwicklung.
4. Analyse der Maßnahmengestaltung von Weiterbildung in Hinblick auf den Einsatz von Methoden der Qualitätssicherung, welche sich in das gesamte Qualitätsmanagementsystem von Chiron integriert. Im gegebenen Fall wird das Entwicklungspotenzial eruiert.

Den Punkten 1 bis 3 liegt eine Art Fragenkatalog als Struktur zugrunde, wodurch sich nachvollziehen lässt, über welche Fragen der Bereich Qualitätsmanagement bearbeitet wurde. Punkt 4 beschreibt eine optimale Situation aus der Theorie und vergleicht diese

mit der Praxis bei Chiron. Dadurch wurden Defizite deutlich sowie Verbesserungsideen generiert. Dieser Teil strukturiert sich in:

- den theoretisch optimalen Zustand,
- die Unternehmensperspektive,
- die Vorschläge zur Sicherung von Qualität.

Das Ergebnisprotokoll als fünfter Punkt veranschaulicht diese Verbesserungsideen und zeigt sie gebündelt auf. Es dient als Entscheidungsbasis, wo und in welcher Form in Bildungscontrolling investiert werden kann.

Für viele Erläuterungen und Antworten stand, neben dem Qualitätshandbuch der Firma, der Leiter der Abteilung Qualitätssicherung zur Verfügung.

Ergebnisbericht des Projektes II:



Inhaltsverzeichnis:

1. Analyse des gegenwärtigen Zustands des Qualitätsmanagements im Unternehmen
 - 1.1 Welche Faktoren beeinflussen den Wunsch bzw. die Notwendigkeit nach Qualität?
 - 1.2 Wie ist Qualität definiert?
 - 1.3 Wer hat die Qualitätsstandards definiert?
 - 1.4 Für welche Bereiche gelten die Qualitätsstandards?
 - 1.5 Wie werden die Qualitätsmaßstäbe auf die einzelnen Bereiche übersetzt?
 - 1.6 Haben Sie Relevanz für die tägliche Praxis?
 - 1.7 Wie wird die Einhaltung der Qualität kontrolliert? bzw.: welche Qualitätssicherungssysteme existieren?
 - 1.8 Wie werden Qualitätsziele aktualisiert?
2. Analyse der Einbindung der Personalentwicklungsstrategie in die Unternehmensstrategie
 - 2.1 Welchen Stellenwert hat die Personalentwicklung im Unternehmen?
 - 2.2 Welche Ziele sollen durch die Arbeit der Personalentwicklung erreicht werden?
 - 2.3 Welche Qualitätsstandards ergeben sich daraus für die Personalentwicklung?
3. Analyse der Ziele der Personalentwicklung
 - 3.1 Inwieweit fließen die sich aus der Unternehmensstrategie ergebenden Ziele in die tägliche Praxis ein?
 - 3.2 Wie wird der Soll-Wert (Zieldefinition) festgelegt?
 - 3.3 Wie findet die Ist-Wert (Potential-, Bedarfsanalyse) Erhebung statt?
 - 3.4 Wie werden die Maßnahmen ausgewählt?
 - 3.5 Wie erfolgt die Evaluation des Ziels?
 - 3.6 Wie wird in den einzelnen Schritten Qualität gesichert?
 - 3.7 Können Qualitätssicherungssysteme aus dem industriellen Bereich auf die Personalentwicklung übertragen werden?
 - 3.8 Welche Entwicklungsmaßnahmen initiierte die Personalentwicklung?
 - 3.9 Wie werden Sie auf die oben genannten Punkte hin kontrolliert?
4. Qualitätsmanagement in der Personalentwicklung
 - 4.1 Die Planungsphase
 - 4.2 Die Durchführungsphase
 - 4.3 Transfermanagement
 - 4.4 Rückmeldung an den Bildungsveranstalter
 - 4.5 Der ganzheitliche Entwicklungsbericht
 - 4.6 Kontrolle der standardisierten Prozesse
5. Ergebnisprotokoll

1. Analyse des gegenwärtigen Zustands des Qualitätsmanagements im Unternehmen

1.1. Welche Faktoren beeinflussen den Wunsch bzw. die Notwendigkeit nach Qualität?

Die Qualität wird maßgeblich durch die gesetzlichen Vorgaben bestimmt:

1. Gesetz über den Verkehr von Arzneimitteln (AMG)
2. Betriebsverordnung für pharmazeutische Unternehmer (PharmaBetrV)
3. Europäisches Arzneibuch, USP
4. GMP Guideline, GLP, GCP
5. EMAS-Verordnung
6. DIN EN ISO 14001
7. Umweltsicherheits (UWS)-Gesetze, Verordnungen und UWS-relevante Rechtsvorgaben

Aus diesen den gesetzlich vorgeschriebenen Qualitätsregeln entstehen Vorgaben. Zusätzlich führt die konkurrenzintensive Marktsituation dazu, Qualität als notwendigen Minimalstandard einhalten zu müssen, wenn ein Produkt verkauft werden soll. Des weiteren ist es Bestandteil der Firmenphilosophie und das in der Qualitätspolitik verordnete Ziel, den Kunden Impfstoffe höchster Qualität zu liefern. Die Qualitätspolitik, s.u., beschreibt die Verpflichtung nach Qualität.

1.2 Wie ist Qualität definiert?

Chiron hat in seinem integrierten Management-Handbuch seine Unternehmensgrundsätze schriftlich festgelegt. Sie unterteilen sich in die Punkte: Management-Politik, Qualitätspolitik und Umweltpolitik.

Ein Qualitätsmanagement-Handbuch (QMH) enthält die Qualitätspolitik und –strategie eines Unternehmens. Hier ist die gesamte Aufbau- und Ablauforganisation beschrieben. Darüber hinaus gibt es Informationen über alle qualitätssichernden Maßnahmen und Aktivitäten. Das QMH erhält die qualitätsspezifischen Aufgaben, Zuständigkeiten und Befugnisse. Das Handbuch ist verbindlich für alle Mitarbeiter und dient als Grundlage für interne und externe Audits sowie für die Schulung aller Beteiligten. Diese Dokumentation wird als Referenz bei Unklarheiten und Meinungsverschiedenheiten benutzt. Es ist die Visitenkarte des Unternehmens in Bezug auf Qualitätspolitik und dient als Nachweis für etabliertes Qualitätsmanagement (vgl. Czepluch in: von Landsberg/ Weiss 1995, S. 221).

In der **Management-Politik** wird formuliert, dass Chiron sich für die Einführung eines integrierten Management-Systems entschlossen hat, welches den Anforderungen gemäß der DIN EN ISO 9001 & 14001 sowie der EMAS-Verordnung entspricht. Die Grund- und Leitgedanken des Unternehmens werden in der Qualitäts- und Umweltpolitik beschrieben und fordern jeden Mitarbeiter dazu auf durch sein Mitwirken am Unternehmenserfolg teilzuhaben.

Die **Qualitätspolitik** beinhaltet den Leitsatz, dass es seit der Firmengründung ein Unternehmensziel ist, den Kunden Impfstoffe höchster Qualität zu liefern. Das Unternehmen trägt die Verantwortung sein Wissen, seine Erfahrung und sein Können für den weiteren Fortschritt der präventiven Medizin einzusetzen und in allen Teilen der Welt von Anfang an vor Infektionen zu schützen. Des weiteren fühlt sich das Unternehmen verpflichtet seine Kunden durch Information und ausgezeichnetem

Service, im sicheren und anwendungsgerechten Einsatz seiner Impfstoffe, zu unterstützen.

Die Leitlinien von Chiron beinhalten:

- Kundenzufriedenheit,
- wirtschaftliches und umweltfreundliches Handeln,
- verantwortliches Handeln im Sinne von: Leben schützen von Anfang an,
- das Erfüllen gesetzlicher Anforderungen und
- Zufriedenheit aller Mitarbeiter.

Die **Umweltpolitik** hat zum Ziel, alle relevante Arbeitsschritte - die bei der Herstellung, der Lagerung und dem Transport von Impfstoffen entstehen - in Bezug auf Umweltschutz und Sicherheit kontinuierlich zu verbessern. Sie konzentriert sich auf die Bereiche:

- Gemeinschaftsaufgabe Umweltschutz,
- Anlagenbetrieb mit bester verfügbarer Technik,
- Vermeidung oder Verminderung von Umweltauswirkungen,
- Erhöhung der Mitarbeitermotivation,
- Schonung von Ressourcen,
- Umweltschutz über die betrieblichen Grenzen hinaus,
- Informationssystem für Kunden,
- Umweltschutz im Dialog,
- Vorbeugung im Notfallmanagement sowie
- Umweltmanagement bei Chiron.

Es wird durch zehn Umweltziele definiert, auf welche Weise gesellschaftliche Akzeptanz erreicht werden kann. Das Management-Handbuch ist von der Geschäftsleitung in Kraft gesetzt und für alle Mitarbeiter verbindlich.

1.3 Wer hat die Qualitätsstandards definiert?

Die Qualitätsgrundsätze sind von der Unternehmensleitung formuliert und schriftlich festgehalten.

1.4 Für welche Bereiche gelten die Qualitätsstandards?

Die Grundsätze und Leitgedanken gibt die Geschäftsführung vor. Sie sind in der Unternehmenspolitik - welche sich in Qualitäts- und Umweltpolitik unterteilt - in Teil II des Management-Handbuchs dokumentiert. Im Management-Handbuch steht, dass die Unternehmensgrundsätze für alle Mitarbeiter verbindlich sind. Dies bezieht sich folglich auch auf die Qualitätspolitik. Jeder Mitarbeiter wird aufgefordert, an der ständigen Verbesserung im Unternehmen aktiv mitzuarbeiten. Jeder einzelne muss jeden Tag sein Denken und Verhalten auf Basis der genannten Grundsätze selbstkritisch prüfen. Verantwortlich für die Organisation des Unternehmens ist die Geschäftsführung von Chiron. Zur Dokumentation der Verantwortungsbereiche werden für alle Organisationseinheiten Organigramme erstellt, die die zuständigen Abteilungsverantwortlichen aufführen. Die Aufbauorganisation besitzt feste Verantwortungsebenen und Befugnisgrenzen. Durch Stellenbeschreibungen sind Verantwortungen, Befugnisse und Aufgabenprofile aller Mitarbeiter festgelegt.

Jeder Leiter einer Organisationseinheit zeigt sich dafür verantwortlich, die Anforderungen an ein pharmazeutisches Unternehmen (z.B.: das AMG) und die begleitenden Verordnungen (Gesetze und Regelwerke) sowie die Qualitätsmanagement- und Umweltmanagement-Beschreibungen aus diesem

Handbuch zu erfüllen und seine Mitarbeiter ausreichend zu informieren. Jeder Vorgesetzte kann die Ausführung von Aufgaben in seiner Organisationseinheit an die ihm unterstellten Mitarbeiter übertragen. Seine Verantwortung für diese Aufgaben - insbesondere die Kontrollpflicht - bleibt jedoch erhalten.

Der Begriff „Qualität“ ist ebenfalls im Management Handbuch für die Organisation folgendermaßen definiert: *Unter Qualität versteht Chiron die Erfüllung festgelegter und vorausgesetzter Forderungen zur Zufriedenheit interner und externer Kunden, durch wirtschaftliche und umweltverträgliche Maßnahmen.*

1.5 Wie werden die Qualitätsmaßstäbe auf die einzelnen Bereiche übersetzt?

Die Grundsätze des Unternehmens werden als **Standard Operating Procedures** (SOPs) in die Organisation transportiert. Sie dienen der Beschreibung konkreter organisatorischer Abläufe zur Umsetzung einzelner Elemente der betrieblichen Organisation. SOPs richten sich an einzelne oder mehrere Organisationseinheiten und dokumentieren Zuständigkeiten und Verfahrensabläufe zur Bearbeitung und Beherrschung der Prozesse. Diese SOPs sind ausschließlich für den internen Gebrauch bestimmt. Sie verstehen sich als schriftliche Durchführungsbestimmungen einschließlich der Zuständigkeiten und Verknüpfungen. Die SOPs beinhalten Spezifikationen und sonstige Prozess- und Produktionsdokumente, die zur Regelung von einzelnen Arbeits- und Prüfabläufen dienen. Sie beschreiben die auszuführenden Tätigkeiten, welche aufgrund ihres spezifischen Inhalts nur am Arbeits- bzw. Prüfplatz vorliegen. Für die Erstellung von SOPs ist die Abteilungen Qualitätssicherheit sowie die betroffenen Fachabteilungen in Abstimmung zuständig.

1.6 Haben sie Relevanz für die tägliche Praxis?

Die Relevanz für die tägliche Praxis ist entsprechend hoch, da SOPs, Spezifikationen und sonstige Dokumente die einzelnen Arbeits- und Prüfabläufen beschreiben und somit die auszuführenden Tätigkeiten regeln. Daher (wie oben beschrieben) liegen sie aufgrund ihres spezifischen Inhalts nur am Arbeits- bzw. Prüfplatz vor. Folgende Dokumente dienen zum Transport ins Unternehmen:

Interne Dokumente:

- Management-Handbuch
- Standardanweisungen
- SOPs
- Herstellungsvorschriften
- Produktionsvorschriften
- Fertigungsvorschriften
- Prüfungsvorschriften
- Spezifikationen

Externe Dokumente:

- PharmaBetrV
- AMG
- GMP-Guideline
- USP
- EMAS-VO
- KrW-/AbfG
- WHG
- BImSchG
- DIN EN ISO 14001

1.7 Wie wird die Einhaltung der Qualität kontrolliert? bzw. Welche Qualitätssicherungssysteme existieren?

Die Qualitätssicherung ist ausgerichtet auf die Standards der DIN EN ISO 9001 sowie die gesetzlichen Verordnungen für pharmazeutische Betriebe. Die Inkraftsetzung des Management-Handbuchs, in welchem die Unternehmenspolitik und –ziele festgelegt sind, obliegt der Geschäftsführung. Die Umsetzung desselbigen und somit die Kontrolle über die Einhaltung der Managementsysteme, obliegt dem Leiter TQM & Compliance sowie den Managementvertretern. Alle Geschäftstätigkeiten von Chiron werden gemäß den jeweilig gültigen Dokumenten des eingeführten Management-Systems durchgeführt. Durch interne Audits wird die Einhaltung der Vorgaben regelmäßig verifiziert. Die Audits finden sich Bereichsweise in einem Auditplan aufgelistet wieder, deren Durchführung jährlich stattfindet. Die Auditergebnisse sind mit Hilfe eines Auditprotokolls den Betriebsleitern des auditierten Betriebes und allen beim Audit Beteiligten schriftlich mitzuteilen. Notwendige Korrekturmaßnahmen leitet die Betriebsleitung ein, und wenn erforderlich, wird die Durchführung in einem Nach-Audit abermals überprüft und dokumentiert. Zur Systembewertung (Management Review) wird der Geschäftsführung jährlich eine Zusammenfassung aller durchgeführten Audits vorgelegt. Der Leiter des TQM - in Absprache mit dem Leiter Qualitätssicherung (QA) - ist dafür verantwortlich, dass interne Audits nach einem ausgearbeiteten und genehmigten Jahresplan von qualifizierten Auditoren durchgeführt werden. Grundlage hierfür bilden die jeweils gültigen Gesetze, Verordnungen und Richtlinien sowie eigene Managementvorgaben.

Zusätzlich wird durch vorbeugende Maßnahmen sichergestellt, dass die Qualität der Produkte systematisch planbar bleibt und Fehler bei der Durchführung der Geschäftstätigkeiten von Chiron weitestgehend ausgeschlossen werden können.

So koordinieren sich innerhalb des Qualitätssicherungssystems alle betriebsrelevanten Kontrollen entsprechend der nationalen und internationalen Qualitätsanforderungen. Die Kontrolle dieser wird verfolgt, auf einen einheitlichen Qualitätsstandard gebracht und gehalten. Als Abteilung mit Schlüsselfunktionen unterteilt sich die Abteilung Qualitätssicherung in vier Untergruppen:

- Validierung,
- Computersysteme und Applikation,
- Dokumentation und Change Control und
- Batch Review.

Die Abteilung **Qualitätskontrolle** überprüft das Produkt oder Zwischenprodukte. Es werden Stichproben genommen, oder ganze Chargen (100 %) dahingehend geprüft, ob sie der Spezifikation entsprechen. Die Durchführung der Prüfungen findet bei Eingang von Ausgangsstoffen, an Zwischenprodukten während und zum Abschluss der Herstellungsphase statt. Es ist dafür Sorge zu tragen, dass die Probenziehung, die Einlagerung von Rückstellmustern sowie die Prüfung selbst, ordnungsgemäß erfolgt. Die Ergebnisse der In-Prozesskontrollen werden in Batch Records, einschließlich der einzelnen Fertigungsabläufe, dokumentiert. Diese sind nachträglich durch ein Batch Review auf ihre Vollständigkeit und Richtigkeit zu überprüfen und abzuzeichnen.

Batch Records und LIMS (Labor Informations-Management System) dokumentieren die Ergebnisse der Qualitätskontrollprüfungen. Sind alle Prüfungen abgeschlossen und die zur Sicherung der Qualität gestellten Anforderungen erfüllt, wird dies durch den Kontrolleur bestätigt. Die entgeltliche Freigabe erfolgt durch die Abteilung Qualitätssicherung.

Die Abteilung **Qualitätssicherung** durchleuchtet die Abläufe und Systeme, und versucht sie mit den Verantwortlichen zu optimieren. Innerhalb der Abteilung werden

alle Fehler, die in der Produktion, der Qualitätskontrolle oder der technischen Abteilung aufgetreten sind, zentral bearbeitet und die entsprechenden Maßnahmen weitergegeben. Die Idee der Qualitätssicherung besteht darin, beschriebenen Abläufe und standardisierte Vorgehensweisen in Ihrer Sicherheit zu kontrollieren. Dafür existieren unterschiedliche Aufgabenbereiche.

Die **Validierung** dient zur Überprüfung von Geräten, Räumen, Ausstattung, Equipment usw.. Ein Validierungsprozess überprüft, ob diese Elemente den Anforderungen entsprechen, für die sie produziert wurden. Dafür wird ein Vorgehen beschrieben, kritische Parameter und Akzeptanztermine festgelegt, eine Simulation durchgeführt sowie die Ergebnisse in einem Bericht beurteilt und den Anforderungskriterien gegenübergestellt. Zuletzt findet eine Bewertung statt. Es besteht auch die Möglichkeit, dass das Konzept (die Vorgehensweise) als zu unsicher eingestuft und ein Prozess infolgedessen nicht validiert wird.

Es existieren unterschiedliche Qualifizierungsschritte, die sich entsprechenden Fragen stellen.

- **Design- Qualifizierung:**
 - Welche Anforderungen soll ein System erfüllen?
 - Welches sind die Akzeptanzkriterien?
 - Welcher Lieferant kann diese Systeme liefern?
- **Installations- Qualifizierung:**
 - Entspricht das eingebaute System dem bestellten?
- **Funktions- Qualifizierung:**
 - Überprüfung einzelner Funktionsparameter.
- **Performance- Qualifikation:**
 - Prozesssimulation: d.h.: es findet eine Durchführung des tatsächlich stattfindende Prozess simulativ statt und im Anschluss eine kritische Bewertung. Analog dazu vollzieht sich die Validierung der Geräte und Überprüfung zuvor festgelegter kritischer Parameter und Akzeptanzkriterien.

Die Validierung von Prozessen schließt sich an. Ein Prozess muss dreimal nacheinander erfolgreich durchgeführt sein, bevor er als freigegeben und validiert gilt. Danach kommt nur noch eine vereinfachte Validierung vor (der Prozess wird dann beispielsweise nur noch einmal anstatt dreimal geprüft). Ausnahme besteht in der Veränderung des Prozesses, wodurch eine erneute Validierung nötig wird.

Das **Risk Assessment** dient dazu Prozesse zu analysieren, kritische Bestandteile zu benennen und zu bestimmen. An diesen risikoreichen Punkten werden Maßnahmen zur Risikominimierung (Sicherungssysteme) vorgenommen.

Der Bereich **Change Control** arbeitet prospektiv. Zur Sicherstellung der Durchführung notwendiger Korrektur- und Vorbeugemaßnahmen am Prozess, am Produkt oder am Verpackungsmittel, wird für alle SOPs ein Revisionszyklus von 2 Jahren unter Berücksichtigung des Change Control vorgenommen. Ein veränderter Prozess löst eine erneute Prüfung aus. Aus jeder Veränderung folgen Konsequenzen für den Gesamtprozess sowie für die Beteiligten. Jeder ist befugt einen Veränderungsantrag an diese Abteilung zu stellen. Dieser wird besprochen. Kommt es zu Veränderungen wird ein Aktionsplan erstellt, um gegebenenfalls Dokumente zu ändern, Abläufe neu zu bestimmen oder das Personal zu schulen. Dieser gesamte Prozess wird protokolliert, damit zukünftig nachvollziehbar bleibt, wann nach welchen Standards gearbeitet wurde.

Die **Batch Relies** Gruppe der Qualitätssicherung arbeitet retrospektiv. Sie stellt Produktionsprotokolle (BPR's) und Summery Protokolle der Qualitätsprüfung (Reports aus dem LIMS) chargenbezogen zusammen und unterzieht sie einem Review. Im LIMS sind weitere chargenbezogene Daten einzutragen. Diese Dokumentationsbasis dient, nach Abschluss der internen Qualitätskontrolle, einer unabhängigen Person für die Betrachtung und Kontrolle von Prozess und Produkt. Dies stellt eine Vorgabe des amerikanischen Marktes dar, für den Chiron ebenfalls produziert.

Gleichfalls retrospektiv wirkt der Diviation Report. Das Feststellen einer Abweichung oder Fehlermeldung muss der Diviations Gruppe gemeldet werden. Diese begutachtet und bewertet die Meldung, untersucht die Ursache, die Richtigkeit der Vorschrift und entscheidet dann, ob dieses Produkt weiterhin als sicher gilt. Folgemaßnahmen, in Form eines Trainings für die Mitarbeiter oder das Auslösen einer Veränderung, unterliegt individueller Beurteilung. Ein solches Diviations Verfahren soll innerhalb von 30 Tagen abgeschlossen sein.

Die Abteilung **Computer Systems & Applications** verantwortet die vollständige technische Hinterlegung der Prozesse. Die Freigabe der Produkte soll zukünftig nur noch über das LIMS funktionieren. Jede Änderung die hier stattfindet, muss ebenfalls als Änderung (Change) in der Abteilung Change Control hinterlegt werden, damit auch hier das Vorgehen vollständig dokumentiert ist.

1.8 Wie werden Qualitätsziele aktualisiert?

Es existiert ein jährliches Review des Management-Systems durch die Unternehmensleitung. Daraus resultieren neue messbare Ziele und eventuelle Korrekturmaßnahmen für Chiron. Die Kommunikation des neuen Management-Reviews an die Abteilungen erfolgt über das **Technical Site Coordination Meeting**. Darüber hinaus werden neue Ziele, wie beispielsweise ein neues Umweltmanagement-Programm in Form von Postern, Broschüren, Arbeitssitzungen oder den jährlichen Zielvereinbarungen an alle Mitarbeiter weitergegeben.

2. Analyse der Einbindung der Personalentwicklungsstrategie in die Unternehmensstrategie

2.1 Welchen Stellenwert hat die Personalentwicklung im Unternehmen? bzw. Ist sie Bestandteil der strategischen Unternehmensplanung?

Chiron Behring wurde 1996 als Gemeinschaftsunternehmen der Chiron Cooperation USA und dem Impfstoffbereich der Behring Werke gegründet. Chiron ist somit ein Teil der Geschäftseinheit Impfstoffe von Chiron Vaccines USA. Die Strategie des Unternehmens wird nicht auf der Ebene Chiron Behring (Deutschland) formuliert, sondern auf der Ebene Chiron Vaccines. Somit legt Chiron in seinem Management-Handbuch die Unternehmensgrundsätze schriftlich fest, die Definierung der Unternehmensstrategie vollzieht sich hingegen auf internationaler Ebene in der USA (Chiron Vaccines). Die Zuständigkeit für die Formulierung der Unternehmensstrategie besitzt die Funktion Strategic Planing. Sie formuliert die Strategie aufgrund von Marktforschungsstudien, der aktuellen Markt- und Unternehmenssituation und den Vorgaben der Geschäftsleitung. Sie beinhaltet die Positionierung auf dem Markt, die Entwicklungsrichtung des Unternehmens (Aufzubauen oder Reduktion) sowie Ziele für die wirtschaftliche Entwicklung der Organisation.

An dieser Stelle wird noch kein Bezug zur Personalpolitik des Unternehmens genommen. Die Verknüpfung entsteht erst während des Prozesses der Übersetzung der Strategie in die Unternehmensziele von Chiron Deutschland.

Das sechste, für die Personalentwicklung relevante, Unternehmensziel im Jahr 2002 lautete:

- Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen zur Unterstützung der Strategie von Chiron Vaccines.
- Verbesserung des Teamverhaltens in der ganzen Organisation.
- Weiterer Ausbau der Unternehmenskultur.

Dieses aus der Strategie abgeleitete, formulierte Ziel schafft eine direkte Verbindung zu den Aufgaben der Personalentwicklung.

Der Prozess der Übersetzung der Strategie in Unternehmensziele gestaltet sich in einem top-down und bottom-up Prozess. Die Ziele werden dem Senior Management vorgestellt, diskutiert und innerhalb von 4 Wochen auf die einzelnen Bereiche runtergebrochen. Das **Alignment Team** (Vertreter der einzelnen Unternehmensbereiche) bringt in einem Alignment Process die funktionalen Ziele in Übereinstimmung. An dieser Stelle entsteht das **Objektive Pack** des kommenden Jahres. Diese dort aufgeführten Ziele erhalten wiederum alle Senior Manager und dienen zur individuellen Zielvereinbarung mit den einzelnen Mitarbeitern. Eine weitere Verbindung der Personalentwicklung zur Unternehmensstrategie bestand in dem derzeit (2004) laufenden Projekt: Chiron Vaccines Competency Model. In diesem wurden Schlüsselkompetenzen formuliert, aus denen wiederum für verschiedene Funktionsgruppen einheitliche Anforderungsprofil erstellt werden sollten. Für diese Schlüsselkompetenzen diente die Verbindung zur Strategie als Vorgabe, um der Personalentwicklung zukünftig eine strategische Maßnahmenplanung zu ermöglichen. Dieses Projekt wurde im Zuge der Integration einer englischen Geschäftseinheit abgebrochen.

Auf nationaler Ebene von Chiron besteht keine formulierte Personalpolitik sowie keine formulierte gewünschte Unternehmenskultur, welche Werte und Führungsgrundsätze enthält. Die formulierten Unternehmensgrundsätze dieser Ebene (das Management-Handbuch) enthalten desgleichen keine ausdrückliche Personalpolitik. Dementsprechend integriert sich die Personalpolitik bisher nicht in das System von Qualitätsdefinition und –sicherung.

Im Management-Handbuch befassen sich folgende Absätze mit den Mitarbeitern (und somit im weitesten Sinne mit Personalentwicklung):

Teil II

1.1

Die Grund- bzw. Leitgedanken des Unternehmens werden in der nachfolgenden Qualitäts- und Umweltpolitik beschrieben und fordern jeden Mitarbeiter dazu auf, durch sein Mitwirken am Unternehmenserfolg teilzuhaben.

1.1.1.

Zufriedenheit aller Mitarbeiter:

Durch klar definierte Abläufe und Definitionen der Schnittstellen zwischen den einzelnen Mitarbeitern und Abteilungen funktioniert die Kommunikation und Zusammenarbeit optimal. Ferner wird dadurch die Zufriedenheit aller Mitarbeiter sowie der Erhalt bzw. die Steigerung der Leistungsfähigkeit von Chiron erreicht.

1.1.2.

Erhöhung der Mitarbeitermotivation:

Für einen sicheren und umweltbewussten Anlagenbetrieb verbessern wir den Ausbildungsstandard unserer Mitarbeiter. Dies steigert kontinuierlich die Motivation zum verantwortungsbewusstem Handeln im betrieblichen Alltag.

Maßnahmen:

Umweltziel Nr. 4a: Gesundheitsförderung

Umweltziel Nr. 4b: Verbesserungsvorschlagwesen

Umweltziel Nr.6: Transfer der Chiron-Umweltstandards in den privaten Bereich der Chiron Mitarbeiter

Umweltziel Nr.8: Verbesserung des Informationssystems für die Mitarbeiter

1.2.

Die ständige Weiterentwicklung der Qualitätssicherung und der umweltschützenden Maßnahmen wird konsequent in allen Bereichen der Chiron umgesetzt und hat somit Auswirkungen auf die Tätigkeit der Mitarbeiter. Die gezielte Fortbildung führt dazu, dass sich jeder Beschäftigte aktiv und verantwortlich an den Geschäftsprozessen beteiligt und in seinen Bereichen dafür Sorge trägt, die Ziele von Chiron in Hinblick auf Qualität und Umweltschutz zu wahren.

1.3.

So erfordert die stetige Verbesserung von qualitäts- und umweltschutzfördernden Maßnahmen auch eine ständige Fortentwicklung der entsprechenden betrieblichen Organisation. Zu diesem Zweck sind alle Mitarbeiter auf allen betrieblichen Ebenen dazu angehalten, Schwächen oder Lücken im Organisationssystem der Geschäftsführung oder dem direkten Vorgesetzten mitzuteilen ggf. Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten.

18.Schulung

Innerhalb von Chiron erfolgt die Auswahl der Mitarbeiter auf der Grundlage der Stellenanforderungen und der dazugehörigen notwendigen Qualifikation. Sie wird in der Regel durch den verantwortlichen Leiter, in Zusammenarbeit mit der jeweils angeforderten Fachstelle und Personalabteilung vorgenommen.

Gemäß AMG (1) und PharmBetrV (2) muss Personal, das Roh- und Ausgangsstoffe, Packmaterial und Arzneimittel einkauft, herstellt, prüft und/oder verkauft, die dafür notwendige Qualifikation nachweisen und ist daher regelmäßig zu schulen.

Die Leitung von Chiron ist für die Aus- und Weiterbildung aller am Standort Beschäftigten verantwortlich. Sie hat dafür Sorge zu tragen, dass die aktuellen Gesetze und Verordnungen in den dafür relevanten Bereichen geschult und angewendet werden. Diese Aufgabe kann im Rahmen der Delegation an die Führungskräfte und Vorgesetzten übertragen werden.

[...] Die Abteilungsleiter sind dafür verantwortlich, dass alle Mitarbeiter regelmäßig auf alle ihre Aufgabenbereiche gültigen SOPs geschult bzw. generell auf ihr Arbeitsfeld trainiert werden.

[...] Führungskräfte müssen sich im erforderlichen Umfang fortbilden, z.B.: durch Teilnahme an Kursen, Seminaren und Kongressen sowie durch Studium von Fachliteratur. Sie sind zur Ermittlung des Schulungsbedarfes innerhalb ihrer Abteilung verpflichtet. [...] Die Erstellung des Schulungsprogramms wird in Verbindung mit der Budgetbereitstellung vorgenommen und genehmigt.

18.5.3 Qualifikation und Schulung in Hinblick auf Umweltmanagement

[...] In Absprache mit der Personalabteilung von Chiron werden alle neu eingestellten Mitarbeiter im Hinblick auf das Umweltmanagement-System geschult.

[...] Im Nachgespräch zwischen Bereichsleiter und Mitarbeiter kann die Qualität eines Seminars dazu führen, dass weitere Mitarbeiter im gleichen Thema geschult werden.

Die Personalentwicklung ist demzufolge kein ersichtlicher Bestandteil der strategischen Unternehmensplanung. Die Schulung der Mitarbeiter bezieht sich auf den Bereich der Umwelt und den der gesetzlich vorgegebenen Qualitätspolitik. Aussagen über eine gewünschte Kultur der Führung, der Kultur des Umgangs oder aber auch des Umgangs mit Wissen finden sich nicht; ebenso wenig die Thematisierung von Kommunikation, in Form von Mitarbeitergesprächen o.ä.. Auch zu etablierendes, erwünschtes Verhalten (z.B.: soziale Kompetenz) im Unternehmen ist nicht ausdrücklich berücksichtigt. Der gesamte Bereich Weiterbildung und –entwicklung des Personals beschränkt sich im Management-Handbuch auf den Bereich der fachlichen Schulungen.

2.2 Welche Ziele sollen durch die Arbeit der Personalentwicklung erreicht werden?

Die für die Personalentwicklung von Chiron formulierten Ziele ergeben sich aus dem jährlichen Objektive Pack und werden mit einer Zeitschiene sowie einem Zielerreichungsgrad beschrieben. Im Jahr 2002 zeichneten sie sich unter anderem

durch: Identifizierung von High Potentials sowie der Entwicklung von einigen Trainingsmaßnahmen (z.B.: Projektmanagement für Nicht-Projektmanager) aus.

2.3 Welche Qualitätsstandards ergeben sich daraus für die Personalentwicklung?

Es bestehen bisher keine explizit formulierten Qualitätsstandards für die Personalentwicklung seitens der Unternehmensleitung.

3. Analyse der Ziele Personalentwicklung

3.1 Inwieweit fließen die sich aus der Unternehmensstrategie ergebenden Ziele in die tägliche Praxis ein?

Durch den Transport der Unternehmensziele in die funktionalen Ziele fließen die Ziele der Unternehmensstrategie direkt in die tägliche Praxis ein. Die aus dem Objektiv Pack benannten Ziele werden konkret für die Personalabteilung formuliert und ebenfalls mit einer Zeitschiene und einem Zielerreichungsgrad belegt.

3.2 Wie wird der Soll-Wert (Zieldefinition) festgelegt?

Der Soll-Wert der Personalabteilung ergibt sich aus dem oben beschriebenen Prozess der Entstehung von Zielvorgaben. Der Soll-Wert der einzelnen Mitarbeiter wird individuell mit jedem einzelnen und dessen Vorgesetzten festgelegt, wobei die aus den Unternehmenszielen entstandenen Abteilungsziele als Orientierungshilfe dienen. Dadurch liefert die Anforderung an den einzelnen Mitarbeiter einen feststellbaren Beitrag zum Abteilungsziel.

3.3 Wie findet die Ist-Wert Erhebung (Potential-, Bedarfsanalyse) statt? bzw.: wie wird der Entwicklungsbedarf festgelegt?

Die Ist-Wert Erhebung und somit auch das Feststellen des Entwicklungsbedarfs findet meist aufgrund der Zielvereinbarungs- und Mitarbeitergesprächen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter statt. Eine zusätzlich besondere Rolle spielt der Personalentwicklungs-Workshop. Hier erstellt ein Assessment-Center ähnliches Verfahren bei einzelnen Mitarbeitern - welche als leistungsstark eingeschätzt werden – eine Stärken-/Schwächenanalyse. Daraus resultiert ein entsprechend zu fördernder, entwicklungsfähiger Potentialbereich.

3.4 Wie werden die Maßnahmen ausgewählt?

Die Maßnahmen wählen die einzelnen Abteilungen durch den Vorgesetzten mit dem zu fördernden Mitarbeiter, und mit Unterstützung der Personalabteilung, aus. Sie erfolgt auf Grundlage der vorliegenden Erfahrung mit externen Anbietern oder internen Lösungen.

3.5 Wie erfolgt die Evaluation des Ziels?

Im Anschluss an die einzelnen Maßnahmen ereignet sich keine Evaluation mit dem Ziel des Mitarbeiters von Seiten der Vorgesetzten.

Die Evaluation mit den Zielen sollte in dem Zielvereinbarungsgespräch zwischen dem Vorgesetzten und dem Mitarbeiter stattfinden. Hier ist die Zielerreichung des vergangenen Jahres zu bewerten. Die Personalentwicklung verfolgt nicht, in welcher Weise und Intensität diese Zielvereinbarungsgespräche ablaufen und erhält infolgedessen keinen Einblick über die Evaluation mit den Zielen.

3.6 Wie wird in den einzelnen Schritten Qualität gesichert bzw.: kommt eine Art Bildungscontrolling vor?

Es besteht kein etabliertes Bildungscontrolling. Die Evaluation der Maßnahme findet direkt nach einem Seminar statt. Hier werden Evaluationsbögen genutzt und in einen graphischen Überblick umgesetzt. Jede weitere Evaluation liegt in den Händen des jeweiligen Beraters/der Beraterin und wird sehr unterschiedlich genutzt.

3.7 Können Qualitätssicherungssysteme aus dem industriellen Bereich auf die Personalentwicklung übertragen werden?

4.7.1. Abbildung eines Systems oder Prozesses:

Um Qualität zu sichern, sind definierte Abläufe und standardisierte Prozesse bzw. Vorgehensweisen notwendig. Es besteht die Möglichkeit den Bereich der Personalentwicklung nach den Anforderungen der DIN EN ISO 9000ff. abzubilden und Prozesse zu standardisieren. Da aber in der Personalentwicklungsabteilung keine externen Lieferanten betroffen sind, ist es sinnvoller sich an den Standards lediglich zu orientieren und die Abteilung dadurch kritisch zu durchleuchten. Darauf aufbauend kann ein Qualitätsmanagementsystem etabliert werden.

4.7.2. Qualitätssicherungssysteme:

Qualitätssicherungssystemen bieten eine Orientierungshilfe für Qualitätssicherung in der Personalentwicklung. Betrachtet man den Grundgedanken der **Validierung**, so ist es auch bei Bildungsmaßnahmen möglich die Ausstattung auf die Funktion zu überprüfen, die sie zu einem Produktentstehungsprozess beiträgt. Die Elemente bestehen einerseits aus dem Ort, dem Hotel und den Tagungsräumen, andererseits aus dem Trainer und seinen Arbeitsmethoden. Eine Simulation der Maßnahme ermöglicht sich durch ein Pilotseminar.

Der Bereich des **Risk Assessment** ist ebenfalls übertragbar, da auch im Bildungsbereich risikoreiche Punkte benannt und Maßnahmen zur Risikominimierung vorgenommen werden können. Risikoreiche Punkte wären z.B.: Teilnehmer stören den Seminarablauf, der gebuchte Trainer lässt sich unangemeldet durch einen Kollegen vertreten oder die Seminarräume sind plötzlich kleiner als angemietet, so dass ein effektives Arbeiten kaum möglich wird.

Das Auftauchen von Fehlern oder eine erkannte Zielverfehlung, erlaubt die Anfertigung eines **Deviation Report**, der zugleich als Entscheidungsbasis dienen kann, ob die Bildungsmaßnahme weiterhin in dieser Form stattfindet oder zu verändern ist.

Einen weiteren Aspekt der Qualitätssicherung kennzeichnet **das technische Abbilden der einzelnen Prozesse**. Auch diese Methode ist für Bildung aufzugreifen.

Es nutzt dem Dokumentieren von Maßnahmen sowie dem Einpflegen der Entwicklungsgeschichte und der vollzogenen Änderungen. Gleichzeitig garantiert sich dadurch die Sicherung der Entstehungsgeschichte, des ursprünglichen Anlasses der Seminarkonzeption sowie die Verdeutlichung zukünftig nötiger Änderungen. Zusätzlich wird offensichtlich, wann bestimmte Maßnahmen keinen Sinn mehr ergeben, da sich eventuell die Umstände ändern. Eine zweite Möglichkeit ergebe sich darin, für die Mitarbeiter Entwicklungs- und Maßnahmepläne zu erstellen, damit Entwicklung dokumentiert und nachvollziehbar ist. Zusätzlich hilft es als Basis der Kommunikation zwischen Mitarbeiter und Vorgesetzten bei Mitarbeitergesprächen.

4.7.3. Qualitätskontrolle:

Die Qualitätskontrolle überprüft das Produkt. Zieht man den Vergleich von einem Produktentstehungsprozess hin zu einem Bildungsprozess, steht der qualifizierte Mitarbeiter für das Produkt. Jenen gilt es zu steuern und zu begleiten; das heißt: zu prüfen, ob der Mitarbeiter sich im Seminar qualifizieren konnte, und ob er im Arbeitsalltag diese Qualifizierung auch nutzt. Transfermanagement würde diesem Ansatz gerecht werden.

An diese Beispielen zeigt sich die Übertragbarkeit des Qualitätsmanagement aus der Industrie auf den Bildungsbereich. Voraussetzung liegt darin, auf abstrakter Ebene den

Produktentstehungsprozess mit dem Bildungsprozess zu vergleichen, Parallelen zu finden und die Grundideen der Systeme zu übernehmen. Der Nutzen entsteht nicht in der Erfindung von etwas völlig Neuem, sondern im Rückgriff auf funktionierende, bestehende Systeme.

3.8. Welche Entwicklungsmaßnahmen initiierte die Personalentwicklung?

Durch das Etablieren einer Personalentwicklung entstand im Laufe der Jahre ein umfassendes, intern angebotenes Seminarprogramm:

Seminartyp-Nr.	Thema
I-0014	Betreiberpflichten
I-1001	Datenschutz und Sicherheit
I-0008	Effektiv Arbeiten
I-0005	Effektiv Präsentieren
I-0022	Einstieg in den gewerblichen Rechtsschutz
I-0016	English for International Presentation
I-0006	Führen von Mitarbeiter- und Zielvereinbarungsgesprächen
I-0023	GmbH-Geschäftsführung
I-0015	GMP-Aufbaukurs
I-0003	GMP-Basiskurs
I-0007	Hygieneschulung - Train the Trainer
I-0011	Konstruktives Konfliktmanagement
I-0012	Medientraining/Krisenkommunikation
I-0001	Personalentwicklungs-Workshop
I-0004	Pharma-Unternehmen - Wie und Warum?
I-0019	Power-Point Aufbaukurs
I-0017	Power-Point für Neueinsteiger
I-0002	Präparate-Kurzkurs
I-0020	Rhetorik
I-0024	Steritest-Schule (Inhouse Schulung)
I-0009	Umweltmanagement, Umweltschutz & Sicherheit bei Chiron Behring
I-0013	Umweltmanagement-Mitarbeiterschulung (MAO)
I-0018	Umweltmanagement-Mitarbeiterschulung (MAA)
I-0010	Validation by Design
I-1000	Verhalten im Notfall (Notfallszenarien) als Basis zur betriebl. Weitervermittlung des Themas
I-0021	WinWord
K-0001a	Führen mit sozialer Kompetenz (Hauptseminar)
K-0001b	Coaching I : Führen mit sozialer Kompetenz
K-0001c	Coaching II : Führen mit sozialer Kompetenz
K-0001d	Coaching III: Führen mit sozialer Kompetenz

Darüber hinaus existieren eine Reihe von extern besuchten Seminaren.

3.9 Wie werden Sie auf die oben genannten Punkte hin kontrolliert?

Da im Bildungsbereich keine gesetzlichen Vorgaben bestehen, die die Notwendigkeit von Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung bestimmen, existieren kaum explizit dafür

genutzte Systeme. Das System und seine Prozesse werden auch nicht in der Form abgebildet, das es beschriebene definierte Abläufe und Prozesse vorschreibt.

Validierung geschieht Evaluationsbögen. Hier werden Seminarerdaten in standardisierter Form, wie Hotel, Umgebung, Trainer, usw. von den Teilnehmern bewertet. Häufig findet sogar eine Art der Performance-Qualifikation statt, wenn Pilotseminare dazu dienen eine Bildungsmaßnahme zu etablieren.

4. Qualitätsmanagement in der Personalentwicklung

Um die bestehende Personalentwicklung dahingehend zu prüfen, inwieweit ihr Qualitätsmanagement vorhanden oder aufzubauen ist, wurde ein Bild dessen entworfen, wie Weiterbildung optimal aufgebaut sein könnte und anschließend mit dem bei Chiron bestehenden verglichen.

Die strategischen Personalentwicklungs- und Bildungsziele ergeben sich aufgrund der strategischen Ausrichtung des Unternehmens, welche untrennbar mit den Zielen der einzelnen Unternehmensbereiche gekoppelt sind. Die Qualitätsanforderungen des Marktes stehen im Mittelpunkt jeder Planung, um die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit zu sichern. Das heißt, dass Produkt oder Leistungsverbesserung nur dann zu erreichen ist, wenn Organisation, Prozesse und Mitarbeiterkompetenz in Abhängigkeit voneinander entwickelt werden. Aus den Unternehmenszielen generieren sich die Vorgaben für die Personalentwicklung. Hier entstehen Pläne und Soll-Werte. Um die Differenz zu den gegebenen Umständen zu ermitteln, ist der Ist-Wert mit dem gewünschten Soll-Wert abzugleichen, woraus sich der Entwicklungsbedarf ergibt. Durch die Interpretation dieser Abweichung mit dem vorhandenen Potential der Mitarbeiter (Bedarfsanalyse) ergeben sich die Entwicklungsmaßnahmen. Dieser Entwicklungsprozess erfordert nun eine Prüfung bezüglich seiner Qualität. Wie bereits erwähnt, setzt sich eine Weiterbildungsmaßnahme aus der Planungs-, Durchführungs- und Transferphase zusammen.

4.1 Die Planungsphase

Sie behandelt die Vorarbeit zur Absolvierung einer Entwicklungsmaßnahme. Diese müssen unbedingt in Einklang mit der Unternehmensstrategie erarbeitet werden, um die direkte Wechselwirkung von Unternehmens- und Personalentwicklungszielen nicht zu vernachlässigen.

4.1.1 Bildungsbedarfsanalyse

Zu Beginn sollte eine **Bildungsbedarfsanalyse** stattfinden. Dazu eignet sich ein sogenannter **Profilvergleich**.

Das heißt, man vergleicht das derzeitige Qualifikationsprofil mit dem Anforderungsprofil (bzw. der Stellenbeschreibung) des Mitarbeiters (vgl. Lang 2000, S. 33):

- Welche Hauptaufgaben sind mit der Stelle verbunden?
- Welches Aufgabengebiet wird der Mitarbeiter zukünftig ausüben?
- Welche fachlichen und methodischen Kenntnisse sind dafür erforderlich?
- Welche sozialen Kompetenzen (bzw. Verhaltensleistungen) sind dafür erforderlich?
- Welcher Entwicklungszeitraum wird anvisiert?

Aufgrund den bereits vorhandenen Fertigkeiten (Ist-Zustand) und den geforderten Qualifikationen (Soll-Zustand), kann die Abweichung - der Entwicklungsbedarf - ermittelt werden.

Der Qualifikationsbedarf des Mitarbeiters umfasst folgende Bereiche (ebd., S. 35):

- die Fachkompetenz
- die Sozialkompetenz

- die Methodenkompetenz

Der Bildungsbedarf sollte im Rahmen eines **Mitarbeitergespräches** mit dem unmittelbaren Vorgesetzten bzw. dem Personalverantwortlichen und dem zu entwickelnden Mitarbeiter ermittelt werden. Eine weitere Möglichkeit bietet ein **Assessment Center** als Form der **Potentialanalyse** (Stärken-/Schwächenanalyse), in welchem Beobachter derzeitige Verhaltensleistungen in konkreten Arbeitssituationen bewerten. Hieraus ergibt sich eine Standortbestimmung (Ist-Zustand), welche wiederum zum Abgleich mit dem zukünftigen oder existierenden Anforderungsprofil dient.

Andere Methoden sind:

- Multimodale Interviews (biographische und situative Fragen)
- Repräsentative Befragungen
- Erfahrungsaustausch zwischen den Mitarbeitern
- Standardisierte Mitarbeiterbeurteilungen
- Vorgesetztenbeurteilungen

Ein Instrument systematischer Zuordnung von Personen und Entwicklungsmaßnahmen in langfristiger Perspektive ist das **Human-Ressources-Portfolio**. Hier werden das gegenwärtige Leistungsverhalten des Mitarbeiters und sein individuelles, zukunftsorientiertes Entwicklungspotenzial in einer Portfoliodarstellung zusammengeführt (vgl. Odiorne, in: Bühner 1997, S. 131ff.).

Unternehmensperspektive

Was passiert bei Chiron Behring hinsichtlich der Planungsphase? Wie und von wem werden Anforderungsprofile bzw. Stellenbeschreibungen erstellt? Werden diese in Einklang mit den Unternehmenszielen erstellt?

Bisher sind die Anforderungsprofile und die Stellenbeschreibungen nicht gekoppelt an die Unternehmensziele. Durch den Prozess des Erstellens von Schlüsselkompetenzen soll sich dies verändern. Ziel ist es ein Set von 15 Schlüsselfunktionen für die ersten drei Hierarchieebenen zu formulieren. Anschließend soll das sich daraus resultierende Verhalten für die unterschiedlichen Ebenen beschrieben. Zusätzlich wird eine Gewichtung vorgenommen, in welcher Funktion die jeweilige Schlüsselkompetenz, welches Maß an Ausprägung zeigen soll. Dieses Verfahren dient darüber hinaus dazu, Anforderungs- und Stellenprofile nach diesen Schlüsselkompetenzen auszurichten. Ist dieser Prozess beendet, stehen die Anforderungs- und Stellenprofile direkt mit den Unternehmenszielen in Zusammenhang, da jede dieser Schlüsselkompetenzen wiederum mit der Strategie verknüpft ist (Später wurde dieses Projekt – wie zuvor erwähnt - im Zuge der Integration mit einer englischen Geschäftseinheit abgebrochen).

Die Ermittlung des Bildungsbedarfs findet, wie bereits erwähnt, in der Regel aufgrund der Zielvereinbarungs- und Mitarbeitergesprächen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter statt. Eine besondere Rolle spielt zusätzlich der Personalentwicklungs-Workshop.

4.1.2 Festlegung der Bildungsziele

An dieser Stelle werden die Entwicklungs- bzw. Bildungsziele definiert und operationalisiert. Im Rahmen der Personalentwicklung ist nun die angestrebte Qualifikation zu erreichen. Operationalisieren bedeutet, Ziele so konkret zu formulieren, dass deren Erreichen ersichtlich ist. Eine **Zielformulierung** sollte daher, den Zielinhalt,

- Was soll nach Ablauf der Maßnahme erreicht sein, bzw. welche Verhaltensleistung sollte geändert werden?

das Zielausmaß

- Wie sieht konkret die Verhaltensänderung aus? An welchen Kriterien wird die Zielerreichung gemessen?

und einen Zeitbezug

- Bis wann soll das Ziel erreicht werden? (kurz-, mittel- oder langfristiges Ziel)

beinhalten.

Unternehmensperspektive

Wie legt Chiron die Bildungsziele fest?

Zum einen besteht das Mitarbeitergespräch zwischen dem Vorgesetzten und dem Mitarbeiter. Hier werden die sich aus der Potentialeinschätzung ergebende Folgerungen in einem Gesprächsbogen festgehalten. Diese beziehen sich auf den Einsatz des Mitarbeiters und eventuell geplante Maßnahmen zu dessen Qualifizierung.

Leider liegt das Projekt „Mitarbeitergespräche führen“ zur Zeit brach, so dass die Planung der Mitarbeiterförderung unstrukturiert verläuft.

Ziele werden in einem weiteren Gespräch - dem Zielvereinbarungs(ZV)-Gespräch - vereinbart. Es dient zur Formulierung der Arbeitsziele des Mitarbeiters für das kommende Jahr. Die Zielformulierung beinhaltet eine prozentuale Gewichtung der einzelnen Ziele, sich daraus ergebende Vorgaben sowie dafür zur Zielerreichung zu schaffende Voraussetzungen. An dem Zielvereinbarungsgespräch nehmen der Vorgesetzte und der Mitarbeiter teil. Als Ziel benennt das Unternehmen die Orientierung für den Mitarbeiter zur Klärung seiner Aufgaben, sowohl nach inhaltlichen wie zeitlichen Kriterien und deren Priorität. Ein Merkblatt schreibt jedem Vorgesetzten die Durchführung des ZV-Gesprächs vor und beinhaltet überdies einen standardisierten ZV-Bogen. Offen bleibt die Sicherung der Gespräche in Bezug auf qualitative Kriterien.

Verbesserungsvorschläge zur Sicherung von Qualität:

Trotz des Merkblatts zur Durchführung der ZV-Gespräche ist der Zielvereinbarungsbogen nicht an allen Stellen verständlich. In den Abschnitten in welchen Führungsaufgaben, Zusammenarbeit, und Mitarbeiterentwicklung bewertet werden bleibt unklar, ob sich diese Felder auf Aspekte der oben genannten Ziele beziehen und daher als Maßnahmenplan dienen oder ob sie neue Bereiche der Mitarbeitertätigkeit ansprechen.

Die Zielformulierung könnte hinsichtlich der Kriterien zur Zielformulierung ausführlicher stattfinden. Mit einem etwas veränderten Formular eröffnet sich die Möglichkeit die Auseinandersetzung mit der Beschreibung der Ziele intensiver geschehen zu lassen. Ein solcher Prozess gewährleistet eher das Entsprechen der Ziele nach den SMART³⁶ Kriterien. Eine dementsprechende Veränderung des Merkblatts zur Zielvereinbarungen sollte sich daher anschließen, beispielsweise in Form einer Erweiterung zu den Themen: Meilensteine, Messkriterien und Rahmenbedingungen.

Die unregelmäßige Durchführung der Mitarbeitergespräche zwingt zur wiederholten Einführung derer durch ein eigenes Projekt. Es sollte garantiert sein, dass jede Führungskraft mindestens einmal im Jahr ein Gespräch mit seinem Mitarbeiter führt. Das Mitarbeitergespräch bildet die Grundlage für einen offenen und ehrlichen Dialog, welcher unter anderem die Motivation und Vertrauensbildung unterstützt. Dazu gehört,

³⁶ siehe Seite 217 Fußnote 43.

dass der Mitarbeiter sein Befinden offen darlegen kann. Da diese Stelle das Befinden des Mitarbeiters anspricht, kommt dem Vorgesetzte die Rolle des aktiv Zuhörenden zu. Im Mitarbeitergespräch findet darüber hinaus auch die Potentialeinschätzung des Mitarbeiters statt. In der Beurteilung wird das arbeitsbezogene Verhalten und die erbrachten Leistungen (unabhängig von der Beurteilung der Zielerreichung) betrachtet. Eine - durch die Personalentwicklung zur Verfügung gestellte - Stichwortliste kann der Führungskraft zur Vorbereitung aller wesentlichen Punkte nutzen. Mitarbeitergespräche dienen nicht nur zum Austausch über das Arbeitsfeld, sie führen auch zur Gestaltung der Beziehungsebene. Ebenso geben sie Gelegenheit zu gegenseitigem Feedback.

4.1.3 Planung der Bildungs- bzw. Entwicklungsziele

Im Anschluss an die Definition der Bildungsziele erfolgt die Maßnahmenplanung. Grundsätzlich unterscheidet man drei Typen von Trainingsmethoden:

1. Training on the Job, z.B.:

- Arbeitsunterweisung
- systematischer Arbeitsplatzwechsel
- Teilnahme an Projektgruppen

2. Training off the Job, z.B.:

- klassischer Lehrvortrag
- Seminar
- Workshop
- Ausbildungslehrgänge
- multimediales Lernen

3. Training near the job, z.B.:

- Erfahrungsaustauschgruppen
- Qualitätszirkel
- Lernprojekte (beispielsweise in Form von job rotation)

Die Auswahl der Entwicklungsmethode richtet sich nach der gewünschten Zielerreichung.

Unternehmensperspektive

Wie werden bei Chiron Behring die Entwicklungsmaßnahmen geplant? In welcher Form vollzieht sich deren Auswahl?

Wie bereits erwähnt, werden die Maßnahmen von den einzelnen Abteilungen (den Vorgesetzten) mit Unterstützung der Personalabteilung ausgewählt. Sie erfolgt auf Grundlage der vorliegenden Erfahrung mit externen Anbietern oder internen Lösungen. Eine Form des Transfermanagements ist bisher nicht vorhanden, ebenso keine Überprüfung der Zielerreichung der Bildungsmaßnahmen.

Das Unternehmen bietet alle Formen der Weiterbildung an. Überwiegend kommen jedoch Trainings off the job vor. Zu finden sind darüber hinaus unterschiedliche Gruppen des Erfahrungsaustausches (z. B.: office network, assistant workshop) und Projektgruppen.

Verbesserungsvorschläge zur Sicherung von Qualität:

Der Bereich der Überprüfung der Zielerreichung sollte bearbeitet werden, um offen zulegen, inwiefern die Maßnahmen ihren Sinn erfüllen. Dafür müssen vor der

Maßnahme Ziele formuliert sein. Durch Transfermanagement kann dieser Prozess etabliert werden (s. Transfermanagement).

4.1.4 Teilnehmerbezogene Vorbereitung – das Entwicklungsgespräch

Durch ein **Entwicklungsgespräch** im Vorfeld einer Maßnahme sollten Vorgesetzter und Mitarbeiter bereits Überlegungen anstellen, wie sich die neuen Kenntnisse und Fähigkeiten in den Arbeitsalltag umsetzen lassen. Dieses Entwicklungsgespräch fördert die Einstimmung des Mitarbeiters auf die Bildungsmaßnahme, da er sich durch das Interesse seines Vorgesetzten begleitet fühlt. Die Einbeziehung des sozialen Umfeldes sichert als ersten Schritt den Transfer. Das schriftliche Festhalten des gewünschte Entwicklungsbedarfs erhöht die Erfolgchancen des Transfers, da eine auswertbare Arbeitsgrundlage produziert wird. Schon an dieser Stelle bietet es sich an einen zeitlichen Rahmen im Anschluss der Bildungsmaßnahme festzulegen, um die zeitliche Ressource für die Umsetzung zu sichern.

Unternehmensperspektive

Wie wird bei Chiron eine Bildungsmaßnahme vorbereitet?
Gibt es ein Entwicklungsgespräch vor einer Maßnahme?

Bei Chiron wird selten ein Entwicklungsgespräch im Vorfeld einer Maßnahme durchgeführt.

Verbesserungsvorschläge zur Sicherung von Qualität:

Aus den oben aufgeführten Gründen der Transfersicherung sollte bereits vor der Maßnahme ein Entwicklungsgespräch stattfinden, welches den Focus des Teilnehmers während des Seminars auf seine Ziele lenkt. Der Teilnehmer und die Führungskraft ergreifen dadurch die Gelegenheit die Entwicklungsmaßnahme transferorientiert zu absolvieren. So ist ein erster Schritt getan, den Kosten einer Maßnahme einen Nutzen gegenüber zu stellen.

4.2. Die Durchführungsphase

Die Durchführungsphase behandelt den Bereich, der bei Trainingsmaßnahmen vom Bildungsveranstalter (Referent, Trainer, Trainingsinstitut etc.) zu bearbeiten ist.

Die Personalentwicklung eines Unternehmens hat bei der Auswahl eines Bildungsveranstalters Einfluss auf die folgend aufgeführten Bereiche.

4.2.1 Definition von Lern- bzw. Trainingszielen

Formulierte Trainings- bzw. Lernziele bilden Grundlage für die Seminararbeit.

Um zu vermeiden, dass die Zielvorstellungen des Auftraggebers und des Bildungsanbieters abweichen, muss eine genaue **Auftragsklärung** stattfinden. Schriftlich festgehalten, bildet sie eine evaluierbare Grundlage für Trainingsziele. Auch hierbei steht im Vordergrund, dass die Zielformulierung exakt und umfassend definiert ist. Nur so ist erfahrbar, welches beobachtbare Verhalten die Teilnehmer unter welchen Bedingungen erreichen sollen. Nur eine genaue Beschreibung des gewünschten Endzustands ermöglicht eine Erfolgsmessung.

Unternehmensperspektive

Wie werden bei Chiron Behring Lern- bzw. Entwicklungsziele definiert? Kommt es vor der Entwicklungsmaßnahme zu einer Auftragsklärung?

Die Auftragsklärung findet immer individuell mit dem Berater oder der Beraterin statt. Es wird keine standardisierte Form vorgegeben. Selten wird der gewünschte Endzustand konkret und messbar beschrieben, darüber hinaus existieren individuell unterschiedliche Variationen.

Verbesserungsvorschläge zur Sicherung von Qualität:

Ein standardisiertes Verfahren der Auftragsklärung gewährleistet diese immer konsequent, entlang einer gewünschten Zieldefinition, auszuführen. So befähigt es den Bildungsträger die Bildungsmaßnahme auf den geforderten Erfolg auszurichten. Zusätzlich dient diese Auftragsklärung in der Nachbesprechung der Maßnahme als Qualitätskontrolle.

45.2.2 Der Ablauf der Maßnahme

Es schließt sich die Konzeption der Weiterbildungsmaßnahme an.

Drei Funktionen sollten erfüllt sein:

1. Festlegung der Inhalte – Was soll gelernt werden?
2. Festlegung der Methoden – Mit welchen Lernmethoden soll gelernt werden?
3. Organisation der Rückmeldung.

Unternehmensperspektive

Was folgt bei Chiron im Anschluss an die Maßnahmenplanung? Auf welche Art wird der Seminarablauf bestimmt?

Der Seminarablauf wird zusammen mit dem Bildungsträger konzipiert. Die Personalentwicklung erhält einen Entwurf zum Ablauf des Seminars mit inhaltlichen sowie zeitlichen Angaben. Die Rückmeldung erfolgt über einen standardisierten Evaluationsbogen.

Verbesserungsvorschläge zur Sicherung von Qualität:

Die Festlegung der Lerninhalte sollte in jedem Fall bereits die Gestaltung von Transfermaßnahmen beinhalten. Des Weiteren ist die Auswahl der Lernmethoden dahingehend intensiver zu beachten, dass sie zu einer für das Unternehmen und dem derzeitigen Forschungsstand entsprechenden Lerntheorie passen. Um dies zu leisten, ist die Personalentwicklung gefordert sich zuvor selbst damit auseinander zu setzen. Wesentlicher Bestandteil am Ende jeder Maßnahme ist in der Transferplanung zu sehen. Jeder Teilnehmer ist aufgefordert die Tage nach dem Seminar zu durchdenken sowie Räume für das Üben des Gelernten einzuplanen. Ohne diese Aktivität erscheint die Aussicht auf erfolgreichen Transfer gering.

4.2.3 Zielermittlung der Teilnehmer während der Maßnahme

In jedem Seminar ist zu gewährleisten, dass die Erwartungen der Teilnehmer an das Seminar von dem Referenten/der Referentin abgefragt werden. Eine nochmalige Überprüfung der zu erreichenden Ziele begünstigt das konkrete Arbeit an diesen Lernzielen.

Unternehmensperspektive

Welche Form der Zielermittlung findet bei Chiron während einer Maßnahme statt?

Die Personalentwicklung etablierte bisher kein einheitliches Verfahren, um sich darüber zu informieren, ob während der Maßnahme bezug zu den Ziel- bzw.

Transfervereinbarungen genommen wird. Dieser Prozess variiert in Abhängigkeit mit dem Trainer.

Verbesserungsvorschläge zur Sicherung von Qualität:

Um den Transfer auch an dieser Stelle im Auge zu behalten, kann mit dem Bildungsträger oder Trainer/Trainerin im Vorfeld eine Form des Transferbezugs während des Seminars, eventuell auch im schriftliche Seminarentwurf, vereinbart werden.

4.2.4 Durchführung von Lernzielkontrollen

Definierte Lernziele befähigen zu Lernzielüberprüfungen bzw. lösen Lernanlässe aus, die eine Zielkontrolle im Seminar zulassen. Abhängig von den zu erreichenden Lernzielen, können Fallbeispiele, Praxisbeispiele, Verhaltensübungen oder auch klassische Prüfungen durchgeführt werden.

Der Referent/die Referentin hat dadurch eine entsprechende Rückmeldung einen Beitrag zur Feststellung des Erfolges zu leisten. Die Rückmeldung repräsentiert eine Steuerungsfunktion für die bereits erlernten Inhalte und deren Umsetzung durch den Teilnehmer.

Unternehmensperspektive

Welche Form der Lernzielkontrollen kommen bei Chiron vor? Informiert sich die Personalentwicklung über die Existenz von Lernzielkontrollen im Seminar? Wird Wert auf derartige Lernzielkontrollen gelegt?

Die Durchführung von Lernzielkontrollen stellt bei Chiron zur Zeit kein Thema dar.

Verbesserungsvorschläge zur Sicherung von Qualität:

Bei vielen Themenbereichen würde die klassische Durchführung von Lernzielkontrollen keinen Sinn machen. Verhalten und Kommunikation lässt sich nicht durch Prüfungen abfragen. Erweitert man den Begriff, erlaubt es zumindest Wert darauf zu legen, dass bestimmtes Verhalten und Gesprächssituationen von jedem Teilnehmer geübt werden. Zusätzlich ermöglicht die Dokumentation und Auswertung dieser Übungen das Schaffen einer Erinnerungshilfe für die Realsituation.

4.2.5 Transfervereinbarung am Ende einer Bildungsveranstaltung

Eine systematische Erweiterung des Regelkreises des strategischen Bildungscontrolling bereitet den Transfer des Gelernten in den Alltag vor.

Primär erfolgt die Zielformulierung (Entwicklungsgespräch), der sich die Bildungsmaßnahme - einschließlich der zu vermittelnden Inhalte - anschließt und am Ende steht ein sogenannter Umsetzungsauftrag bzw. eine Transfervereinbarung. Die Transfervereinbarung dient zur eigenen Reflexion nach der Bildungsmaßnahme über Trainingsinhalte, deren Bedeutung für den Teilnehmer und der Überlegung der Umsetzungsform in den Alltag. Es werden hier erste Gedanken formuliert, was der Teilnehmer aus dem Gelernten bis wann an seinem Arbeitsplatz anwenden will, welche Form der Unterstützung er benötigt und wie erste Schritte zur Realisierung aussehen können.

Unternehmensperspektive

Wie sichert Chiron den Transfer? Wird mit dem Bildungsträger die Erarbeitung einer Transfervereinbarung beschlossen?

Eine Form der Transfervereinbarung besteht nicht.

Verbesserungsvorschläge zur Sicherung von Qualität:

Die Einführung einer Transfervereinbarung dient zur eigenen Reflexion am Ende einer Bildungsmaßnahme und stellt einen weiteren Schritt der Transfersicherung dar.

4.2.6 Evaluation einer Bildungs- bzw. Entwicklungsmaßnahme

Unter Seminarevaluation versteht man eine Auswertung von Informationen über das Seminar: eine Beurteilung über den Trainer, die eingesetzten Methoden, Inhalte, Seminarklima usw.. Evaluation weitet diese Aktivität aus, indem auch noch nach größeren Zeitabschnitten im Anschluss an eine Maßnahme, erfolgte Umsetzungsschritte sowie Lernen in Form von verändertem Verhalten, beobachtet werden.

Unternehmensperspektive

In welcher Form erfolgt bei Chiron die Evaluation? Geht sie über die reine Seminarevaluation im Anschluss an die Maßnahme hinaus?

Die Rückmeldung erfolgt über einen standardisierte Evaluationsbogen, dem sogenannten Happiness-sheet. Diese Informationen werden in einer Seminarbewertung zusammengefasst. Die Personalentwicklung archiviert diese und nutzt sie zum Nachbereitungsgespräch mit dem Berater. Zusätzlich ermöglicht eine zusammengefasste Auswertung bei längerer Zusammenarbeit mit einem Bildungsträger einen schnellen und genauen Überblick über dessen erbrachte Leistung.

Verbesserungsvorschläge zur Sicherung von Qualität:

Um Qualität in der Weiterbildung zu steuern, ist das Entwickeln eines umfangreicheren Evaluationsmodell zwingend³⁷.

4.3 Transfermanagement

Ziel der Kontrollaktivität auf dieser Ebene ist, ob und in welcher Form der Teilnehmer einer Personalentwicklungsmaßnahme das erworbenen Wissen von der Lernsituation in die Arbeitsituation überträgt und ob er darüber hinaus den transferierten Lernerfolg auch dauerhaft in sein Arbeitsverhalten integriert. Auf das gesamte Unternehmen übertragen bedeutet dies, in welchem Ausmaß die Entwicklungsmaßnahme der Personalentwicklung tatsächlich zur Ergebnisverbesserung beiträgt.

Unternehmensperspektive

Was passiert bei Chiron Behring hinsichtlich Transfermaßnahmen und -methoden? Findet nach Abschluss der Bildungsmaßnahme sowohl eine Bildungsnachbereitung als auch eine Transferkontrolle statt?

Beides findet nicht in standardisierter oder vorgegebener, empfohlener Form statt.

³⁷ siehe Kapitel 8.4.2

Verbesserungsvorschläge um Qualität zu sichern:

Um die Nachhaltigkeit der Bildungsmaßnahmen zu gewährleisten, eignet sich die Einführung eines Transfermanagementsystems, welches die genannten Faktoren der Transfersicherung integriert.

Das gesamte Transfermanagementsystem würde folgende Inhalte einschließen (vgl. Lang 2000, S. 67ff.).

Bildungsvorbereitung:

- Entwicklungsgespräch
- Bildungsmaßnahme
- arbeitsnahe **Übungen mit Transferbezug** während der Bildungsmaßnahme
- Transfervereinbarung

Bildungsnachbereitung:

- Transfermaßnahme
- Transferbericht (Transferkontrolle)
- Transfergespräch

4.4 Rückmeldung an den Bildungsveranstalter

Um Nutzen einer Bildungsmaßnahme zu gewährleisten, ist die Einführung von einem Transfergespräch (+Transferbericht) sowie einer Transferkontrolle auch für den Bildungsveranstalter hilfreich. Der Bildungsveranstalter - oder im Einzelfall der Trainer/die Trainerin - erhält auf diese Weise eine Rückmeldung über den Erfolg seiner Maßnahme. Zusätzlich ermöglicht sich derart, die Entwicklungsmaßnahme fortlaufend weiterzuentwickeln und den Erfordernissen der Praxis anzupassen. Die Rückmeldung erfolgt in zweifacher Form: zum einen unmittelbar nach dem Ende der Entwicklungsveranstaltung (Seminarevaluation) als auch nach Umsetzung der Transfermaßnahmen in die Praxis (Transferbericht). Der Anspruch sollte sein, Bildungs- und Entwicklungsmaßnahmen aus der Erfahrung der Anwendung heraus zu optimieren.

Unternehmensperspektive

Erfolgt bei Chiron eine Rückmeldung an den Bildungsveranstalter? Was und in welcher Form wird an den Bildungsveranstalter rückgemeldet?

Die standardisierte Form der Zusammenfassung der Seminarbewertung wird meistens an die Trainer weitergegeben. Eine Rückmeldung bezüglich des Transfererfolges erfolgt nicht.

Verbesserungsvorschläge um Qualität zu sichern:

Im Rahmen der Qualitätssicherung wird die Seminarbewertung grundsätzlich an den Bildungsträger weitergegeben, um eine Basis für die Reflektion der Zusammenarbeit zu besitzen. Zusätzlich wäre es im Hinblick auf die Einführung von Transfermanagement förderlich, sich mit dem Bildungsveranstalter auch über die Nachhaltigkeit der Maßnahme zu verständigen.

4.5 Der ganzheitliche Entwicklungsberichtes

Ein Entwicklungsbericht kann für jeden Mitarbeiter angelegt werden, indem er und sein Vorgesetzter die gesamte Entwicklung dokumentieren, die der Mitarbeiter in seiner Zeit im Unternehmen durchläuft. Anhand dieses Berichtes stellt sich Entwicklung über einen längeren Zeitraum transparent dar und schafft eine Reflektionsbasis über das Erreichen

oder auch Nicht-Erreichen langfristiger Ziele. Ein solcher Bericht unterstützt die Kommunikation im Mitarbeitergespräch und hilft der Konkretisierung einzelner Elemente im Austausch der Gesprächspartner. Es entwickelt sich daraus eine Möglichkeit des Feedbacks sowie eine zusätzliche Steuerungsoption.

Unternehmensperspektive

Besteht bei Chiron eine ganzheitliche Dokumentation über die Entwicklung der Mitarbeiter?

Bisher ist ein solches System nicht eingeführt.

Verbesserungsvorschläge um Qualität zu sichern:

Anhand der beschriebenen Vorteile macht es Sinn einen ganzheitlichen Entwicklungsbericht einzuführen. Dieser erleichtert nicht nur den Gesamtüberblick, sondern führt darüber hinaus auch den Mitarbeitern vor Augen, wie viel die Firma in sie investiert. Das Bewusstsein über diese Investition motiviert unter Umständen zusätzlich.

4.5 Kontrolle der standardisierten Prozesse

Diese Standardisierung des gesamten Prozesses - vom Entwicklungsgespräch bis zum Transferbericht - ermöglicht das Erstellen einer Checkliste, anhand derer überprüfbar ist, welche Stufen der Entwicklungsmaßnahme jeder Mitarbeiter durchlaufen hat. Diese Checkliste gewährleistet nicht nur die Steuerungsfähigkeit, sondern ist als Hilfestellung anzusehen, auch bei einer hohen Anzahl von Mitarbeitern den Überblick zu bewahren. Eine solche Checkliste, die für jede einzelne Maßnahme erstellt wird, kann gemeinsam mit dem Entwicklungsbericht aufbewahrt werden.

Unternehmensperspektive

Werden bei Chiron standardisierte Prozesse überprüft?

Bisher sind die Prozesse weder standardisiert noch überprüft.

Verbesserungsvorschläge um Qualität zu sichern:

Um die Entwicklung der Mitarbeiter zu steuern, ist eine Standardisierung und Überprüfung der Prozesse zwingend erforderlich.

5. Ergebnisprotokoll

Ziel des Projektes war es, ein Bild eines Qualitätsmanagementsystems in der Personalentwicklung zu entwerfen. Im Rahmen dieses Projektes sollten die bestehenden Methoden und Instrumente der Personalentwicklung kritisch beleuchtet und eine Idee für ein Controllingsystem im Bildungsbereich entwickelt werden. Zusätzlich galt es in Betracht zu ziehen, inwiefern Bildungscontrolling in das bestehende System von Qualitätsmanagement integrierbar ist.

Bildungscontrolling unterstützt die effektive Planung, Steuerung und Entwicklung von Personalentwicklung. In der aktuellen Situation der Personalentwicklung bei der Chiron setzen sich die Maßnahmen aus Planungs- und Durchführungsphase zusammen. Die Erhebung des Entwicklungsbedarfs der Mitarbeiter ist in die Planungsphase integriert.

Es werden vielfältige Methoden der Bildungsbedarfsanalyse angewendet, so dass hier kein Anlass zur Veränderung besteht. Die Bildungsziele ergeben sich aus dem Mitarbeitergespräch und dem Zielvereinbarungsgespräch. Eine Verbesserung des Zielvereinbarungsgesprächs entstünde durch die Einführung einer genaueren, messbareren Zieldefinition. Da das Führen der Mitarbeitergespräche nicht mehr intensiv verfolgt wird, zeigt sich auch an dieser Stelle Handlungsbedarf.

Die Durchführung der Maßnahmen wird sorgfältig geplant und erarbeitet. Es besteht ein intensiver Kontakt mit den Trainern/Trainerinnen, um die Seminare am Bedarf der Teilnehmer auszurichten. Seminare, welche in den regelmäßigen Seminarkatalog aufgenommen werden, unterliegen einer intensiven und aufwendigen Vorbereitung. Dazu werden zur Bedarfsermittlung mögliche Teilnehmer interviewt und im Anschluss findet ein Pilotseminar statt. Es erfolgt dadurch eine Auswertung und Überarbeitung des vorläufigen Konzepts. An dieser Stelle zeigt sich ebenfalls wenig Erweiterungsbedarf. Die einzige Verbesserung bestünde aus einem standardisierten Formular der Auftragsklärung mit dem Trainer, in dem Lernziele schriftlich vorliegen, um sie im Anschluss an die Veranstaltung zu prüfen. Die Bildungsmaßnahmen selbst wird bereits in einem standardisierten Verfahren evaluiert und die Ergebnisse an den Bildungsveranstalter zurückgemeldet.

Das Feld des Transfermanagements wurde bisher unzureichend bearbeitet. Für die Evaluation, in welcher Form das erworbene Wissen im Seminar in das Arbeitsfeld integriert wird, ist es unerlässlich ein System von Transfermanagement zu etablieren.

Dieses System muss:

- ein Entwicklungsgespräch,
- eine Transfervereinbarung,
- eine Transfermaßnahme,
- einen Transferbericht
- und ein Transfergespräch

beinhalten.

Ein solches System erhöht nicht nur die Erfolgswahrscheinlichkeit sondern auch die Evaluierbarkeit der Maßnahme in Hinblick auf deren Nachhaltigkeit.

Ein Controllingsystem in der Personalabteilung - welches oft als Bildungscontrolling bezeichnet wird - gliedert sich in strategisches, qualitatives und quantitatives Controlling. Ohne die Evaluation des Transfers einer Maßnahme sind die ersten beiden Elemente eines Controllingsystems nicht zu erfüllen. Die Informationsfunktion, ob und in welchem Maße ein Bildungsziel erreicht ist, misst sich an der Umsetzung des Erlernten am Arbeitsplatz. Die Anforderungen an den Mitarbeiter seitens des Unternehmens

erfüllen sich oft durch eine Verbesserung seiner Qualifikation. Durch den Nachweis über die tatsächliche erworbene Kompetenz, stellt man den Kosten einer Bildungsmaßnahme einen Nutzen für das Unternehmen gegenüber (Verantwortungsfunktion des Bildungscontrollings). Darüber hinaus setzt das Gelingen der Steuerung von Bildungscontrolling, die Einbindung der Personalentwicklungsstrategie in die Gesamtunternehmensstrategie voraus. Denn die Steuerung betrieblicher Entwicklungsprozesse basiert darauf, dass das Ziel der Unternehmensentwicklung gegeben ist.

Das bedeutet, es ist nicht nur denkbar ein Controllingssystem für den Bildungsbereich zu etablieren, sondern überdies möglich Elemente des existierenden Qualitätsmanagements einzubinden. Im Sinne von Total Quality Management kann der Bereich der Personalentwicklung mit seinen Handlungsabläufen abgebildet und um Systeme von Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle, soweit nicht bereits vorhanden, ergänzt werden. Controlling bedeutet: unterwegs sein zu Zielen. Aus diesem Grund müssen die für die Personalentwicklung formulierten Ziele im gesamtunternehmerischen Zusammenhang stehen. Nur dann ist garantiert, dass Bildungscontrolling nicht Maßnahmen steuert die lediglich einzelne Fragmente des Unternehmens betreffen, sondern von Beginn an definierte Anforderungen an die Mitarbeiter begleitet, um das Gesamtunternehmen in seiner Entwicklung zu unterstützen.

Hier wird die Voraussetzung einer strategieorientierten Personalentwicklung für ein effektives Bildungscontrolling offensichtlich. Erst anschließend gilt es strategisches ins operatives zu übersetzen und die gestellten Anforderungen mit dem vorhandenen Potenzial zu vergleichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auf dem Weg von der Unternehmensstrategie hin zu den Bildungsmaßnahmen für die Mitarbeiter, sich mehrere Stufen befinden, an denen Qualität verloren gehen kann. In der aktuellen Situation bei Chiron wäre der erste Schritt eine Personalstrategie zu entwickeln und schriftlich festzuhalten. Dies sollte in einem gemeinsamen Prozess mit der Geschäftsleitung geschehen. Ausgehend davon gilt es die strategischen Ziele in operative zu übersetzen, damit die Anforderungen an die Mitarbeiter mit dem vorhandenen Potential verglichen werden können. Auf diese Weise können allgemeine (alle Mitarbeiter betreffende) und individuelle (am Profil des einzelnen orientierte) Maßnahmen entwickelt werden. Erst der zweite Schritt ermöglicht die Etablierung eines Bildungscontrollingsystem, welches seiner Funktion von Information, Verantwortung und Steuerung gerecht wird (vgl. Lang 200, S. 14). Bildungscontrolling begleitet dann die Aufgabe der Personalentwicklung, das Potential der Mitarbeiter in dem Sinn zu fördern, wie es für den gesamtunternehmerischen Erfolg von Nutzen ist.

Anmerkungen – Fortgang der Praxis

Die ersten beiden Praxisprojekte waren nun abgeschlossen. Festgestellt wurde ein Verbesserungsbedarf bezüglich der Nachhaltigkeit von Weiterbildungsmaßnahmen. Es schloss sich eine Untersuchung der Qualitätsverbesserung des gesamten Bildungssystems bzw. der Personalentwicklung an unter Berücksichtigung der Integration in das bestehende System von Qualitätsmanagement.

In weiteren Gesprächen mit dem Geschäftsführer, dem Personalentwickler und dem Verantwortlichen für organisationales Lernen schälte sich der Wunsch heraus, die Meinung der Kunden (Mitarbeiter und Führungskräfte) der Personalentwicklung zu erfahren. So sollte es gelingen, eine wichtige Perspektive zu integrieren, die bei Verbesserung von Qualität eine große Rolle spielt. Fragen wie „Was braucht der Kunde?“, „Transportiert das Management von Chiron die angestrebten Werte und Haltungen ins Unternehmen?“ und „Wie sieht das Unternehmen aus der Innenperspektive aus?“ galt es zu beantworten. Es wurde der Entschluss getroffen, eine Mitarbeiterumfrage durchzuführen. Eine solche Umfrage konnte unter Umständen auch herausfinden, welche Regeln sich jenseits der öffentlich bekundeten Werte etabliert hatten. Der Diagnoseprozess wurde somit fortgeführt und tiefer in die Strukturen des Unternehmens vorgedrungen.

10.3. Projekt III: Standortbestimmung Personalentwicklung

Projekte	Projektelemente	Ziel des Projektes	Theorie, die diese Erkenntnisse fordert
Projekt III: Standortbestimmung Personalentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Interviews mit: <ol style="list-style-type: none"> a) dem Geschäftsführer/Personalleiter b) dem Personalentwickler c) dem Organisationsentwickler • Mitarbeiterbefragung <ol style="list-style-type: none"> a) Entwicklung eines Fragebogens b) Versendung von ca. 650 Fragebögen • Auswertung 	<ol style="list-style-type: none"> a) Erfahren der bekundeten Werte im Unternehmen b) Die Sicht der Mitarbeiter über den Bereich Personalentwicklung/ Weiterbildung offenlegen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Systemtheorie ▪ Kultur

Projekt III gliederte sich in zwei Teile.

Der erste Teil bestand aus den Interviews

- mit dem Geschäftsführer/Personalleiter,
- mit dem Personalentwickler,
- mit dem Organisationsentwickler.

Die Interviews dienten zur Sammlung der bekundeten Werte der Personalentwicklung bzw. der Geschäftsleitung. Die Position organisationales Lernen wurde ebenfalls befragt, da der Inhaber dieser Stelle die Personalentwicklung ursprünglich aufbaute und die Position erst seit einiger Zeit neu besetzt wurde. Die Position organisationales Lernen wurde erst in diesem Jahr eingeführt, um sich auf internationaler Ebene, übergreifend mit der Entwicklung der Mitarbeiter zu befassen.

Leitfragen waren:

- Welche Ziele verfolgt die Personalentwicklung?
- Welches Image will die Personalentwicklung an Ihre Kunden vermitteln?
- Welche Dienstleistung bzw. Unterstützungsleistung bietet sie an?
- In welcher Form unterstützt sie das Unternehmen im Erreichen seiner Ziele?

Der zweite Teil sah die Mitarbeiterbefragung des gesamten deutschen Unternehmensbereiches vor. Ziel des Projektes war es, die bekundeten Werte zu erfahren sowie herauszufinden, wie der Anteil der Personalentwicklung an der Wertschöpfung des Unternehmens maximiert werden könnte.

Die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse unterstützten die Entwicklung des Fragebogens für die Mitarbeiter in der Art, dass aus den Zielen und Wünschen der benannten drei Positionen sich die Aussagen für die Umfrage generierten, die die Mitarbeiter anhand einer Skala bewerteten. Ihre Auswertung sollte zeigen, ob es der Personalentwicklung gelungen war, gewünschte Werte und Verhaltensweisen ins Unternehmen zu den Mitarbeitern zu transportieren, und welche Einstellung die Mitarbeiter zu den Themen der Weiterbildung haben.

Ergebnis der Interviews³⁸:

Die Personalentwicklung von Chiron bestand zu diesem Zeitpunkt seit fünf Jahren. In dieser Zeit hatte sich ein Angebot mit folgenden Elementen entwickelt:

- Internes Weiterbildungsprogramm,
- Weiterbildungsberatung,
- Weiterbildungsdokumentation,
- Koordination der Ausbildung,
- Coaching,
- Potenzialanalysen,
- Teamentwicklungsmaßnahmen,
- Förderung internationaler Projekte.

Durch eine intern etablierte Personalentwicklung will das Unternehmen seiner Verantwortung für die Entwicklung der Mitarbeiter in besonderer Weise gerecht werden. Dies drückt sich in einer humanistischen Grundhaltung aus, geprägt von der Überzeugung, dass alle Menschen Potenziale haben und auch motiviert sind, diese zu entwickeln (vgl. Quittmann 1996, S. 15ff.). Die Mitarbeiter sollen darin Unterstützung erfahren, die ihnen gestellten Anforderungen zu bewältigen, bisher unentdeckte Fähigkeiten zu entwickeln und diese einzubringen.

Gleichzeitig wird die Aufgabe der Personalentwicklung darin gesehen, eine Haltung bzw. eine Kultur im Unternehmen zu fördern, die es ermöglicht, Stärken und Schwächen offen zu begegnen. Es besteht der Wunsch nach einer Kultur, in der das Gespräch über die eigenen Fähigkeiten sich nicht als bedrohlich darstellt. Nur so entsteht eine Basis für den konstruktiven und offenen Umgang mit Entwicklung. Den Vorgesetzten als Kulturträger des Unternehmens kommt dabei eine besondere Vorbildfunktion zu.

Die Personalentwicklung ist für jede Form der Bildung zuständig: für Ausbildung, für fachliche und persönliche Weiterbildung sowie für die Unterstützungsleistung der Führungskräfte in der Förderung und Entwicklung ihrer Mitarbeiter. Sie sieht sich als Anbieter von Dienstleistungen für die Mitarbeiter, immer aber im Sinne der

³⁸ Auf Wunsch der Befragten werden nur die zusammengefassten Ergebnisse der Interviews veröffentlicht.

Unternehmensleitung. Ziel ist es, einen Beitrag zur Erreichung der Unternehmensziele zu leisten, indem sie Unterstützung anbietet, die hierfür notwendigen Kompetenzen zu erlangen.

Beschreibung der Mitarbeiterbefragung

Um die eigene Arbeit zu reflektieren und den Mitarbeitern ein Feedback an die Personalentwicklung zu ermöglichen, wurde eine Mitarbeiterbefragung durchgeführt. An dieser Stelle sollten Fragen wie z.B. „*Welches Bild bzw. Image transportiert die Personalentwicklung ins Unternehmen?*“, „*Decken sich das Image und die Leistung mit den von der Personalentwicklung formulierten Zielen?*“ und „*Welche Anliegen haben die Mitarbeiter an die Personalentwicklung?*“ aufgegriffen werden. Die Umfrage sollte darüber hinaus den Mitarbeitern die Möglichkeit bieten, sich in anonymer Form über die Personalentwicklung zu äußern. 25 Aussagen sollten von den Mitarbeitern nach Zustimmung und Wichtigkeit bewertet werden.

Beispiel:

Ich nehme die Angebote der Personalentwicklung in Anspruch.							
Ich stimme voll zu	1	2	3	4	5	6	Ich stimme überhaupt nicht zu
Finde ich sehr wichtig	1	2	3	4	5	6	Finde ich überhaupt nicht wichtig
Kommentar/Begründung (freigestellt):							
.....							

Gleichzeitig wurden die Bekanntheit und die Wichtigkeit des bereits bestehenden Angebotes der Personalentwicklung aus Sicht der Mitarbeiter abgefragt. Ferner bot die Umfrage Raum für Wünsche und Kritik, die auf diese Weise direkt an die Personalentwicklung gerichtet werden konnten.

Der Fragebogen wurde an alle Mitarbeiter versandt mit der Bitte, ihn anonym, also ohne Absender, an die Personalentwicklung zurückzuschicken. Alle Fragebögen wurden nach der Erhebung der Daten vernichtet. Mit Hilfe des Fragebogens wurden die bestehende Qualität, aber auch Verbesserungsnotwendigkeiten der Arbeit der Personalentwicklung eruiert, und dies führt potenziell dazu, dass die Mitarbeiter von einem besseren und leistungsstärkeren Service profitieren.

Ergebnis der Mitarbeiterbefragung

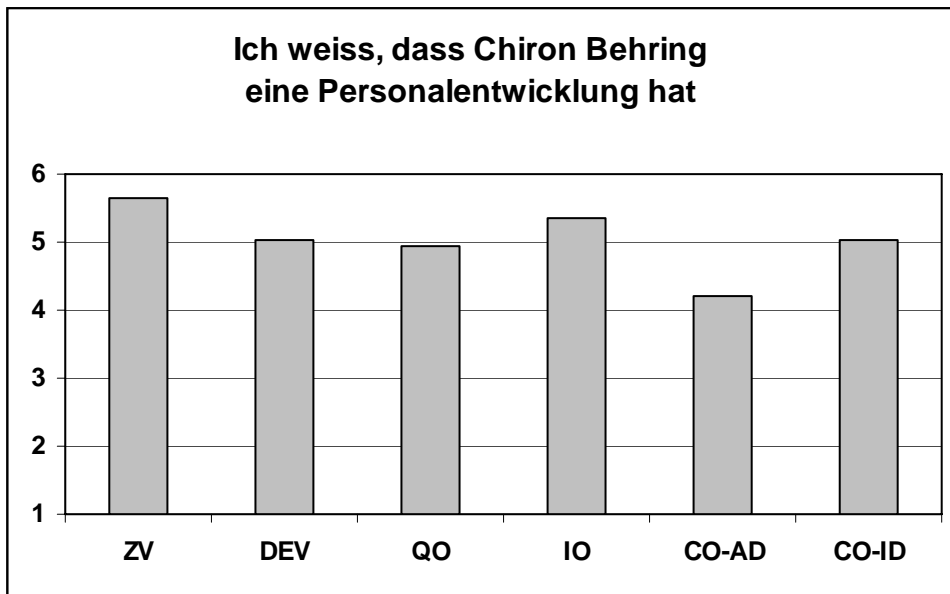
Die Umfrage wurde an alle 685 Mitarbeiter (MA) im Innen- und Außendienst versandt. Der Rücklauf betrug 51 % und verteilte sich wie folgt:

Abteilung	Gesamtzahl MA	Teilnahme	%..
Zentralfunktionen (ZV) (Geschäftsführung/Betriebsrat/Öffentlichkeitsarbeit/ Personal- und Sozialwesen/Rechtsabteilung/Finanz- und Rechnungswesen/IT/Business Development/ Strategische Planung)	74	34	46
Entwicklung (DEV) (Arzneimittelzulassung/Projektmanagement/Arznei- mittelsicherheit Klinische Forschung/Medical Affairs)	50	45	90
Quality Operations (QO) (Qualitätskontrolle/Qualitätssicherung/ Klinische Qualitätssicherung/TQM)	120	69	58
Industrial Operations (IO) (Produktion/Ingenieurtechnik/Materialwirtschaft/ Prozessentwicklung/EHS)	241	115	48
Commercial Operations (CO) (Marketing und Verkauf)	200	74	37

94 Mitarbeiter gaben an, Führungsverantwortung in Form von Abteilungsleitung, Betriebsleitung, Laborleitung, Gruppenleitung oder als Vorarbeiter zu tragen. Bereits der hohe Rücklauf der Befragung spiegelte das Interesse der Mitarbeiter an der Personalentwicklung.

Kernaussagen aus der Umfrage

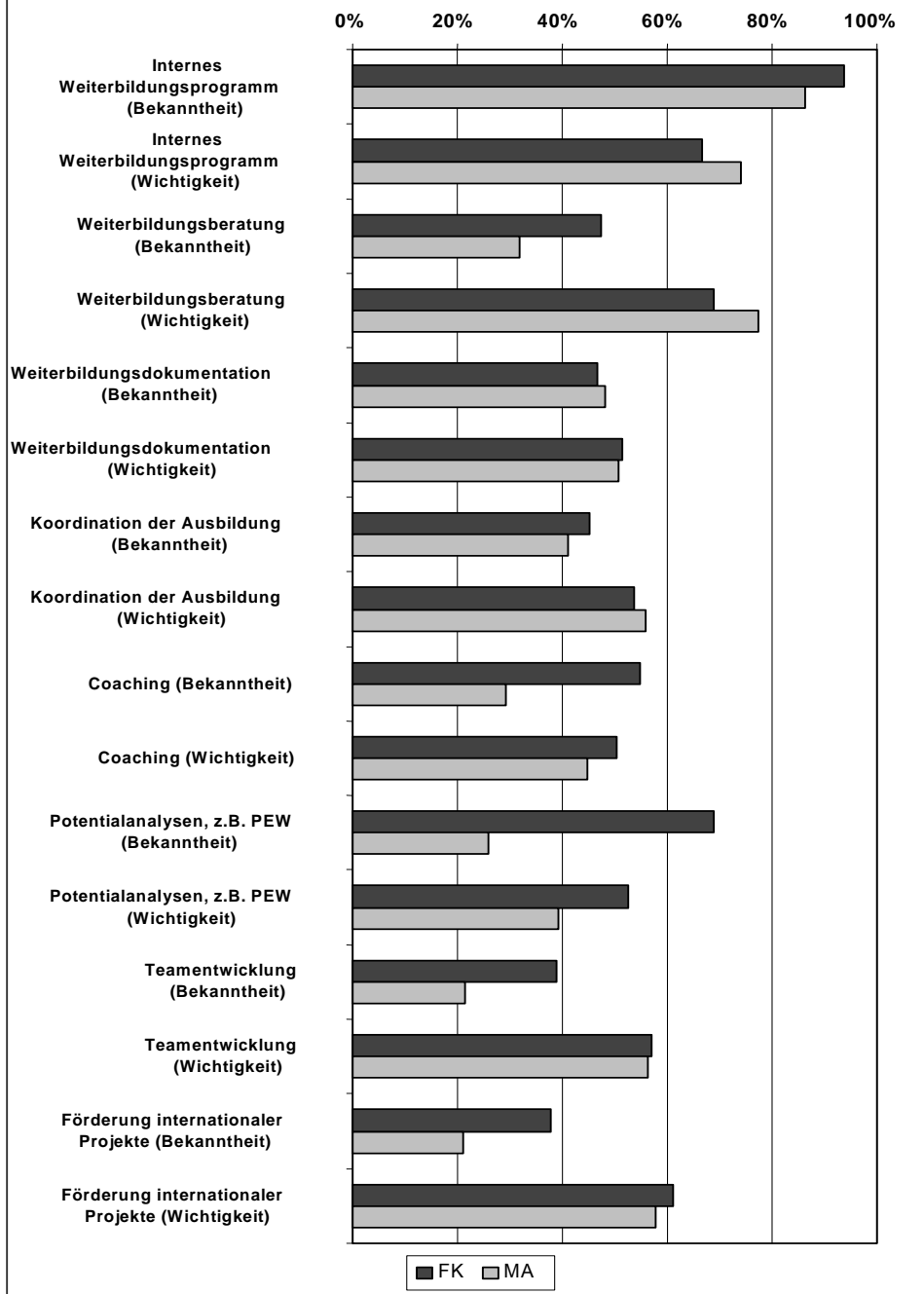
1. Fast 70% der Befragten wissen, dass Chiron Behring eine Personalentwicklung hat. Für die Personalentwicklung drückt sich darin ein großer Erfolg aus, sich in den letzten fünf Jahren derart platziert zu haben, dass sie weitestgehend bekannt ist.
2. 82% der Mitarbeiter mit Führungsaufgabe wissen von der Existenz der Personalentwicklung – 18% gilt es also zukünftig noch zu erreichen. Da den Mitarbeitern mit Führungsfunktion als Multiplikatoren von Personalentwicklungsarbeit eine besondere Bedeutung zukommt, sollten wirklich alle über die Funktion der Personalentwicklung informiert sein und auf deren Unterstützung in der Entwicklung und Förderung ihrer Mitarbeiter zurückgreifen.
3. Die Personalentwicklung ist bei den Außendienstmitarbeitern weniger bekannt als in den übrigen Abteilungen im Unternehmen. Dadurch, dass sich der Außendienst nicht vor Ort aufhält, gestaltet sich der Aufbau von Kontakt zu diesen Mitarbeitern schwieriger. Dessen muss sich die Personalentwicklung auch in Zukunft bewusst sein, zumal der Außendienst die Firma vor den Kunden repräsentiert.



Legende: 1 = stimme überhaupt nicht zu
 6 = stimme voll zu
 (Mittelwert)

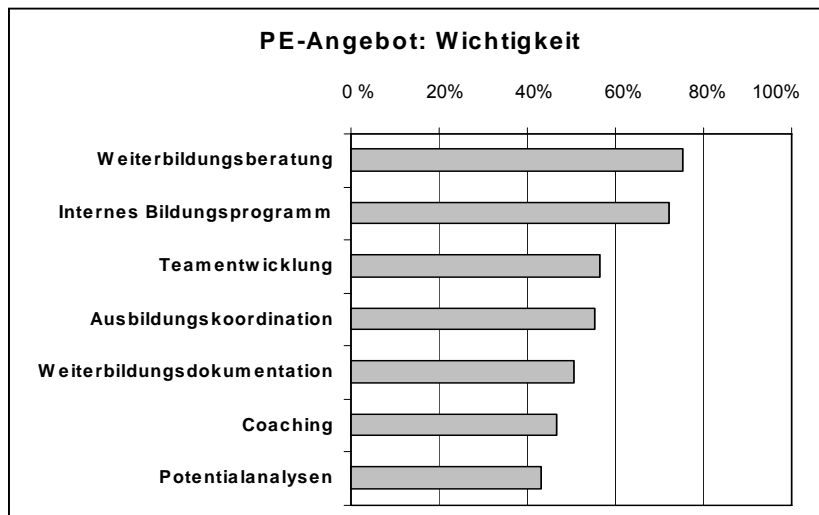
4. Das Angebot des internen Weiterbildungsprogramms ist zu fast 90% bekannt. Die Personalentwicklung hat an dieser Stelle sehr gute Kommunikationsarbeit geleistet. Weniger stark bekannte Angebote sind die Weiterbildungsberatung, die Förderung internationaler Projekte und die Teamentwicklungsmaßnahmen. Das Vorhandensein dieser Angebote ist wenig bekannt, sie werden von den Mitarbeitern aber gewünscht.

**Ergebnisse:
Führungskräfte vs. Mitarbeiter (Mittelwerte)**



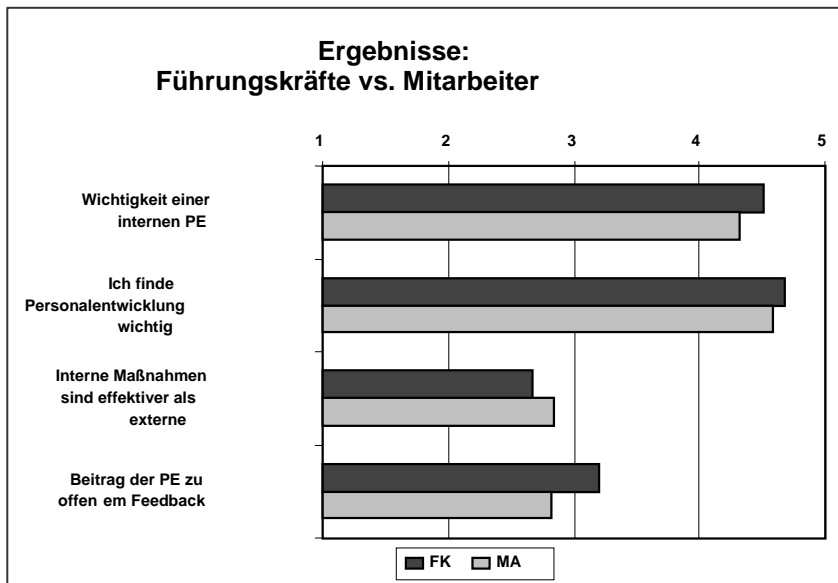
Legende: 1 = stimme überhaupt nicht zu
6 = stimme voll zu
(Mittelwert)

5. Grundsätzlich wissen die Führungskräfte mehr über die Angebote der Personalentwicklung als die Mitarbeiter, vermutlich weil sie häufiger mit ihnen in Kontakt kommen. Abgesehen vom internen Seminarangebot sind die Angebote nur mäßig eingebunden. Die Bedeutung des internen Seminarangebots und der Weiterbildungsberatung stufen die Mitarbeiter als geringfügig wichtiger ein als die Führungskräfte. Eine beobachtbare Differenz zeigt sich in den Bereichen Coaching, Potenzialanalysen, Teamentwicklung und Förderung internationaler Projekte. Diese sind den Führungskräften deutlich präsenter als den Mitarbeitern. Das für die Mitarbeiter wichtigste Angebot ist die Weiterbildungsberatung.

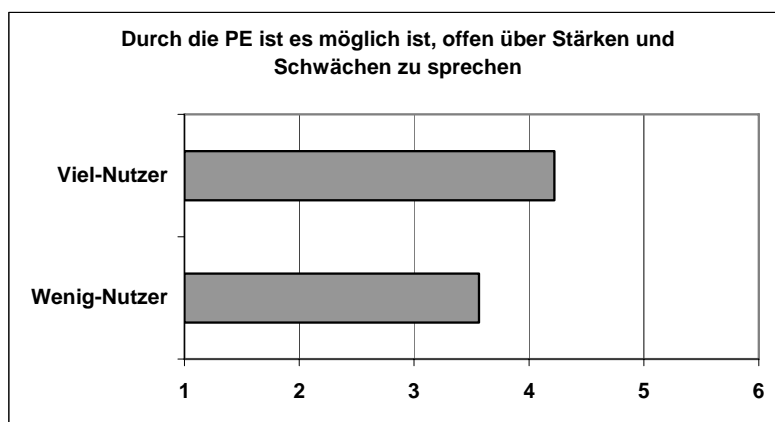


Legende: Prozentangabe bezieht sich auf die Anzahl der zurückerhaltenen Fragebögen

6. Wesentlich für die Personalentwicklung stellt sich vor allem dar, dass den Führungskräften ihr Angebot bewusst ist. Die Führungskräfte tragen die Verantwortung für die Steuerung der Personalentwicklung ihrer Mitarbeiter. Auch sind sie diejenigen, die die geeigneten Maßnahmen zur Mitarbeiterentwicklung auswählen. Besonders die Angebote Coaching oder Teamentwicklung betreffen im Unternehmen in erster Linie die Führungskräfte. Aus diesem Grund besteht kein Handlungsbedarf seitens der Personalentwicklung, die Unterschiede aktiv zu verändern. Bedeutsam bleibt im Zusammenhang mit der Bekanntheit der einzelnen Angebote nur, dass ausnahmslos alle Mitarbeiter mit Führungsaufgabe diese Angebote im Blick haben müssen.
7. Die Art der Öffentlichkeitsarbeit der Personalentwicklung hängt von den Wünschen und Vorstellungen der Unternehmensleitung ab. Eine größere Öffentlichkeit ermöglicht zwar eher die Inanspruchnahme der Angebote, weckt aber im Gegenzug auch höhere Erwartungen. Diesen müssen sowohl die Führungskräfte als auch die Personalentwicklung mit den ihnen zur Verfügung stehenden Kapazitäten begegnen. Insofern ist es günstiger, Angebote zielgruppenspezifisch zu platzieren. Relevant ist das Treffen einer bewussten Entscheidung für ein Kommunikationskonzept, unter Beachtung aller Vor- und Nachteile.
8. Sowohl Führungskräfte als auch Mitarbeiter halten eine interne Personalentwicklung für wichtig. Der Vorteil externer Seminare besteht für sie im Austausch zu anderen Unternehmen, da andere Sichtweisen und Erfahrungen als Bereicherung empfunden werden. Zusätzlich erleichtern externe Seminargruppen das offene Ansprechen sensibler, persönlicher Themen.



9. Die Personalentwicklung strebt ein Angebot an, in dem das Gespräch über sensible und persönliche Themen bei internen Seminaren ebenso möglich ist wie bei externen Maßnahmen. Die Erfahrung zeigt, dass dies bei einzelnen Seminaren bereits gelungen ist. Dieses Angebot gilt es zu erweitern. Der Kontakt zwischen den Seminarteilnehmern bei internen Maßnahmen bleibt im Anschluss an die Maßnahme erhalten und ermöglicht für die Teilnehmer die Erhöhung des Nutzen. Das Fortbestehen zwischenmenschlicher Kontakte verdichtet bestehende Netzwerke im Unternehmen. Dem kommt heutzutage eine besondere Bedeutung zu, da Arbeitsprozesse zumeist funktionsübergreifend und in Projekten ablaufen.
10. Bisher haben knapp 55% der Mitarbeiter die Angebote der Personalentwicklung in Anspruch genommen. Im Vergleich von Viel-Nutzern und Wenig-Nutzern wird offensichtlich, dass der empfundene Beitrag der Personalentwicklung zur offenen Feedback-Kultur bei den Viel-Nutzern höher ausfällt.



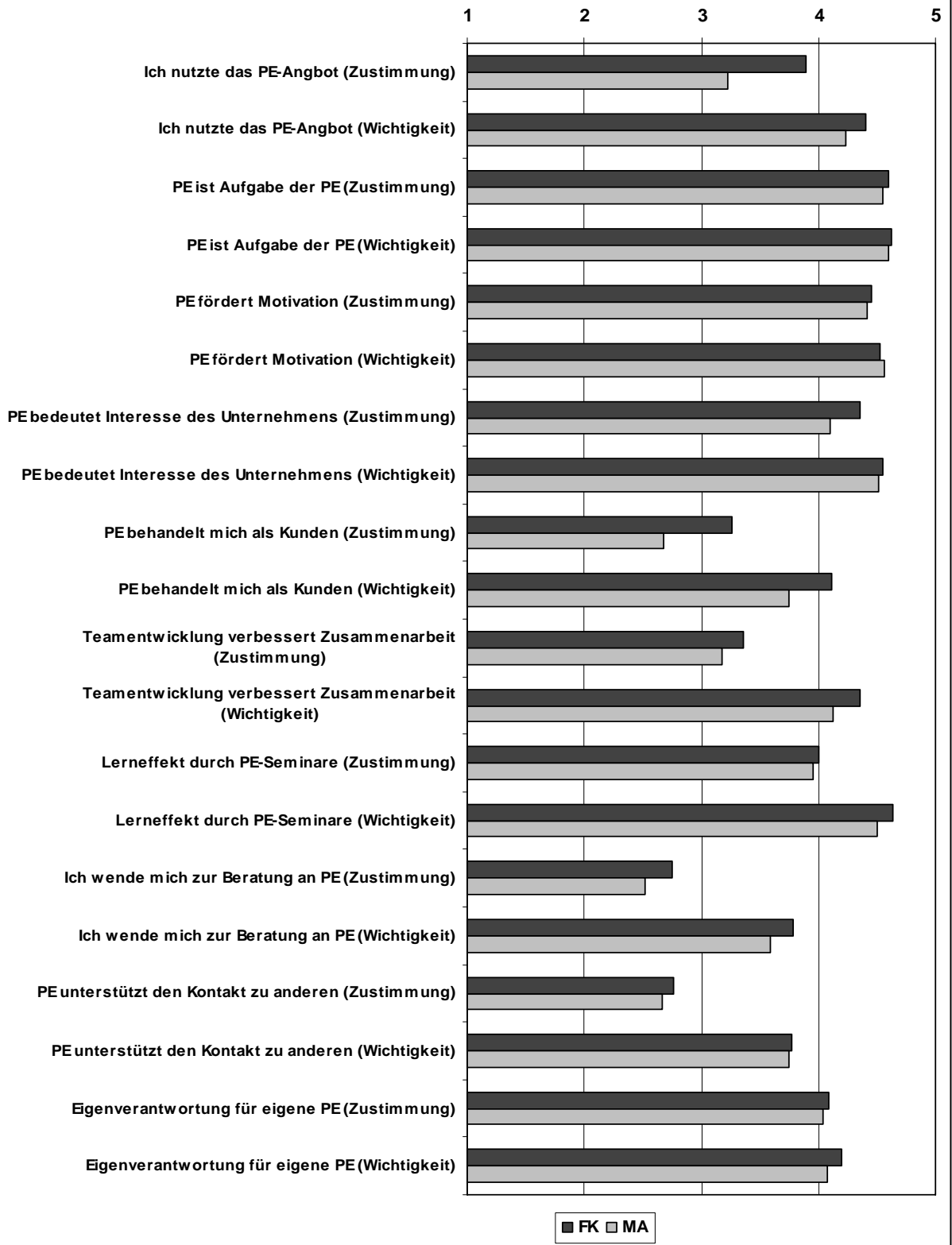
Legende: 1 = stimme überhaupt nicht zu
6 = stimme voll zu
(Mittelwert)

Die Personalentwicklung wird hier ihrem Anspruch gerecht, einen Beitrag zur Kultur im Unternehmen zu leisten. Dieser Beitrag begründet sich in der Häufigkeit der Teilnahme am Seminarangebot, ein Effekt, der bei den Führungskräften noch ausgeprägter auftritt als bei den Mitarbeitern. Allerdings nahmen bisher auch mehr Führungskräfte die Angebote der Personalentwicklung in Anspruch.

11. Die Personalentwicklung trägt aktiv dazu bei, dass es möglich ist, über Stärken und Schwächen zu sprechen. Dadurch wird eine konstruktive und offene Entwicklung gefördert. Gerade durch das Ansprechen der Führungskräfte, die als Vorbilder und somit als Kulturträger dienen, kann diese Kultur noch ausgeweitet werden. Trotz allem bleibt es der Anspruch der Personalentwicklung, diesen Einfluss auf die Kultur des Unternehmens weiter zu erhöhen, um noch mehr Mitarbeiter einzubinden.

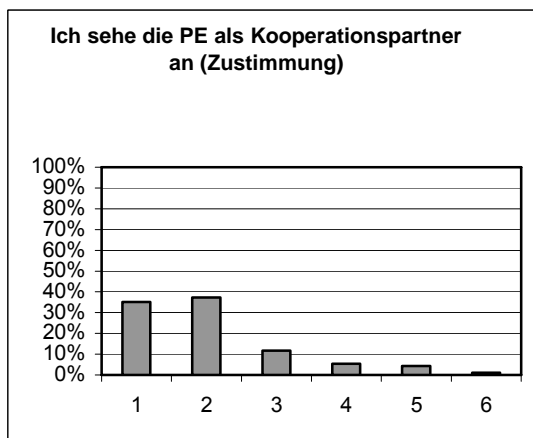
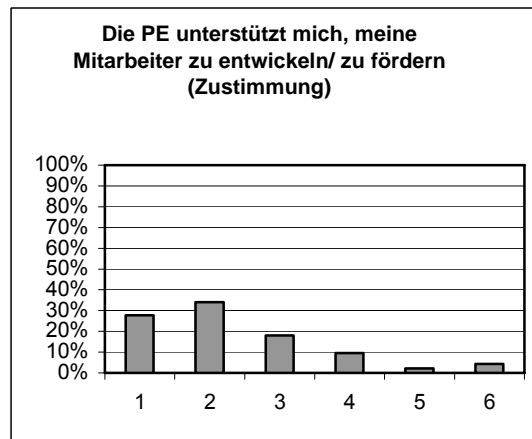
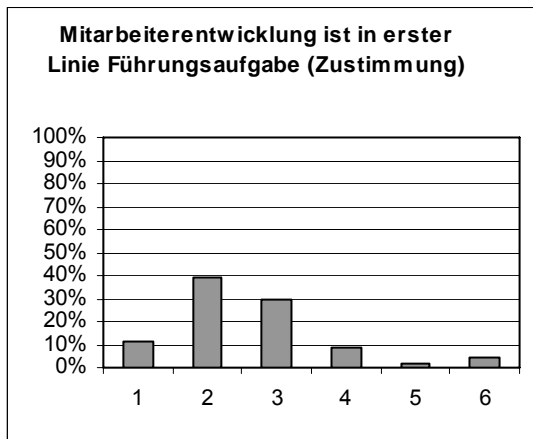
Die folgende Grafik stellt die Ergebnisse im Vergleich von Mitarbeitern und Führungskräften dar. Vor allem Mitarbeiter ohne Personalverantwortung möchten die Angebote der Personalentwicklung mehr als bisher in Anspruch nehmen. Führungskräfte und Mitarbeiter betrachten Teamentwicklungsmaßnahmen als wesentlich, um die Zusammenarbeit zu fördern. Außerdem wird der Wunsch geäußert, dass die Personalentwicklung dazu beiträgt, den Kontakt zwischen den Kollegen zu verbessern. Es soll möglich sein, sich in Fragen zur persönlichen Entwicklung an die Personalentwicklung zu wenden. Hier besteht nach Meinung der Mitarbeiter ein Defizit. Will die Personalentwicklung diesem Wunsch der Mitarbeiter gerecht werden, muss sie das Angebot der Weiterbildungsberatung und Teamentwicklungsmaßnahmen stärker öffentlich bewerben. Dafür sind dann die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Ergebnisse: Führungskräfte vs. Mitarbeiter



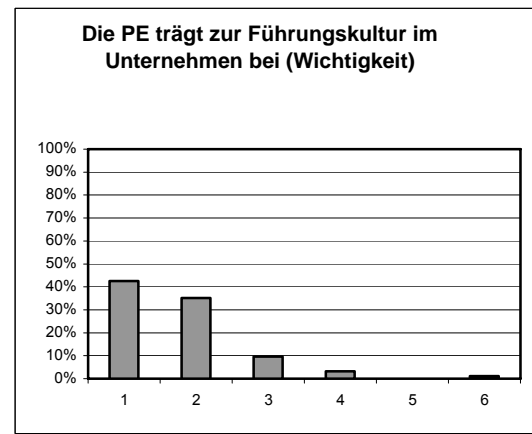
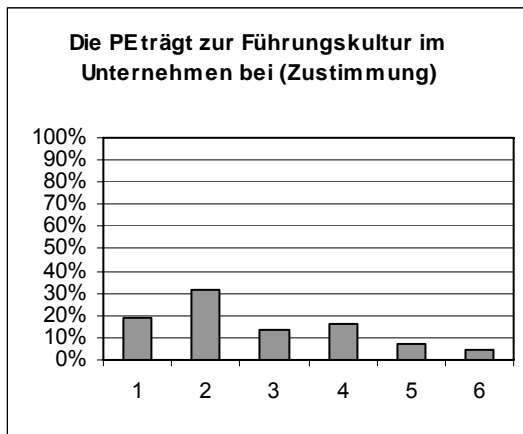
Legende: 1 = stimme überhaupt nicht zu
5 = stimme voll zu
(Mittelwert)

12. Die überwiegende Mehrheit der Mitarbeiter und Führungskräfte gibt an, durch die Seminare der Personalentwicklung Neues gelernt zu haben.
13. 50% der Mitarbeiter mit Personalverantwortung sagen aus, dass sie die Entwicklung ihrer Mitarbeiter in erster Linie als ihre Aufgabe ansehen. Sie fühlen sich von Seiten der Personalentwicklung unterstützt und verstehen sie als Kooperationspartner. Die bestehenden Angebote werden als hilfreich wahrgenommen.



Legende: 1 = stimme überhaupt nicht zu
 6 = stimme voll zu
 (Häufigkeitsverteilung)

14. Für die Personalentwicklung steht fest, dass die Verantwortung für die Mitarbeiterentwicklung bei den Führungskräften selber bleibt. Diese Positionierung ist ihr gelungen. Sie wird als unterstützender Kooperationspartner angesehen, der nützliche Angebote macht. Es bleiben jedoch die noch nicht erreichten Führungskräfte, mit denen die Personalentwicklung ebenfalls in Kontakt treten muss. Nur die Inanspruchnahme der Leistung der Personalentwicklung durch alle Führungskräfte erweitert deren Beitrag zur Unternehmenskultur.
15. Nicht alle Mitarbeiter mit Führungsfunktion bewerten den Beitrag der Personalentwicklung zur Führungskultur im Unternehmen als positiv. Auch an dieser Stelle steht die Personalentwicklung vor der Aufgabe, Kontakt zu allen Mitarbeitern mit Führungsaufgabe herzustellen, um die Führungskultur stärker zu prägen als bisher.



Legende: 1 = stimme überhaupt nicht zu
6 = stimme voll zu
(Häufigkeitsverteilung)

16. Die Führungskräfte geben an, dass die Angebote der Personalentwicklung zur allgemeinen Weiterbildung, Teamentwicklung und Potenzialanalyse für sie von Nutzen sind. Motivation und Incentive für ihre Mitarbeiter schätzen sie als ebenso wichtig ein. An dieser Stelle ist eine Prüfung notwendig, inwieweit die Unternehmensleitung es unterstützt, den Incentive-Aspekt von Personalentwicklung bewusst einzusetzen.

17. Nach Meinung der Mitarbeiter sollte die Personalentwicklung ihr Angebot weiter verbreiten, so dass alle die Maßnahmen und Möglichkeiten kennen lernen können. Zusätzlich sollte ein intensiverer Kontakt zur Personalentwicklung sowie zu den Kollegen in der Geschäftseinheit in Italien bestehen.

Als Ergänzung zu dem bisherigen Angebot wird gewünscht:

- zusätzliche Englisch- und Italienischkurse,
- Stressmanagement,
- organisierte fachlich-technische Weiterbildungen,
- zusätzliche Teamentwicklungsmaßnahmen,
- zusätzliche individuelle Beratung,
- berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten für Laboranten.

Zusammenfassung der Ergebnisse des Projektes III (Mitarbeiterumfrage):

Von den von der Personalentwicklung formulierten Zielen war vieles bereits umgesetzt und erreicht worden. Die Personalentwicklung bei Chiron ist bei den meisten Mitarbeitern bekannt. Die Verantwortung für die Mitarbeiterentwicklung übernehmen die Führungskräfte. Gleichzeitig hat sich die Personalentwicklung in den letzten fünf Jahren so platziert, dass sie die Führungskräfte als Kooperationspartner in der Entwicklung ihrer Mitarbeiter unterstützt. Es entwickelte sich ein über reine Weiterbildungsverwaltung weit hinausgehendes Angebot.

Die Mitarbeiter des Unternehmens bestätigen, durch die Maßnahmen der Personalentwicklung viel Neues gelernt zu haben. Dies spricht für die Qualität des bestehenden Angebots.

Da der Kontakt noch nicht zu allen Führungskräften besteht, liegt hier ein zukünftiges Betätigungsfeld. Nur wenn alle Verantwortlichen die Leistungen und Aufgaben der Personalentwicklung nutzen, kann diese ihren Anspruch weiterhin erfüllen, einen intensiven Beitrag zur Kultur im Unternehmen zu leisten und einen offenen Dialog über Stärken und Schwächen zu etablieren.

Inwieweit die Personalentwicklung mehr Marketing und Eigenwerbung einsetzen sollte, um die Angebote über das Weiterbildungsangebot hinaus bekannt zu machen, muss mit den Verantwortlichen im Unternehmen strategisch entschieden werden. Eine öffentlich sehr bekannte Personalentwicklung macht den Mitarbeitern die Förderung ihrer Weiterentwicklung durch das Unternehmen bewusst.

Für das Unternehmen entsteht dadurch ein großer Nutzen, da sein Wert in den Augen der Mitarbeiter steigt. Sie identifizieren sich stärker mit dem Unternehmen, sind motivierter und leistungsfähiger. In Zusammenarbeit mit der Unternehmensleitung sollte eine Entscheidung für ein Kommunikationskonzept unter Berücksichtigung aller Vor- und Nachteile getroffen werden.

Die Umfrage verdeutlichte, dass nicht alle Mitarbeiter im Unternehmen von der Personalentwicklung angesprochen werden. Es wäre zu überlegen, mit welchen Angeboten auch diejenigen Mitarbeiter zu erreichen sind, die sich nicht unbedingt aus ihrer Position herausentwickeln wollen oder können, aber notwendige, unverzichtbare Beiträge im Unternehmen leisten (z.B. in der Produktion oder im Labor). Engagement und Angebote seitens der Personalentwicklung zeigen dieser Mitarbeitergruppe die Wertschätzung des Unternehmens. Damit kann sich perspektivisch ihre Motivation und Leistung erhöhen. Möglich wären beispielsweise Seminare im Bereich Gesundheit/Fitness oder aber auch eintägige Kommunikations- und Teamentwicklungsseminare mit erlebnispädagogischen Elementen. Der Aspekt des Incentive führt hier zum Kontakt der Personalentwicklung mit einer höheren Anzahl von Mitarbeitern.

Fortgang der Praxis

Die abgeschlossene Mitarbeiterbefragung zeigte weitere Erkenntnisse über Weiterbildung im Unternehmen auf. Der Geschäftsführer, der Personalentwickler und der Verantwortliche für organisationales Lernen äußerten sich zufrieden mit den Ergebnissen der Umfrage, entschieden sich aber dagegen, Initiativen zu starten und die Personalentwicklung bzw. Weiterbildung derzeit auf die noch nicht erreichten Bereiche auszuweiten. Zwei andere Aspekte besaßen für sie höhere Priorität:

Der erste Aspekt bestand aus der Frage, welcher Umgang mit den Seminaren bzw. welche Strukturen sich in der Weiterbildung ausgebildet hatten. Da wenig offizielle Regeln vorgegeben wurden, existierten lediglich vorgeschriebene Prozesse bezüglich der Anmelde- und Genehmigungsverfahren, nicht aber im Hinblick auf die Gestaltung des Umgangs zwischen Mitarbeitern und Führungskraft. Bis auf eine Seminarevaluation in Form eines klassischen Happiness-Sheets fand keine offizielle Transferkontrolle statt. Dennoch wird sich ein Verhalten etabliert haben, wie innerhalb der Abteilungen mit Weiterbildung umgegangen wird. Dieses galt es in Erfahrung zu bringen.

Der zweite Aspekt bezog sich auf den Bereich Nachhaltigkeit und Transfer mit folgenden Fragestellungen:

- Wie entsteht bisher Transfer und Nachhaltigkeit durch die Weiterbildungsmaßnahmen?
- Wer wird in diesen Prozess einbezogen?
- Wie und vor allem wie oft gelingt es den Mitarbeitern, das gelernte Wissen in die Praxis umzusetzen?
- Gibt es dafür Erfolgskriterien?

Aufgrund dieser beiden Aspekte entstand das im Folgenden beschriebene Projekt „Qualitätsevaluation“.

10.4. Projekt IV: Qualitätsevaluation

Projekte	Projektelemente	Ziel des Projektes	Theorie, die diese Erkenntnisse fordert
Projekt IV: Qualitätsevaluation	<ul style="list-style-type: none"> • 36 Interviews ➤ Befragung von Teilnehmern aus nationalen (12) und internationalen (6) Seminaren, vor und nach der Maßnahme 	<ol style="list-style-type: none"> a) Entdecken der inoffiziellen Strukturen und Regeln im Umgang mit Seminaren. b) Erfahren, welche Erfolgskriterien für Transfer die Teilnehmer dieser Seminare benennen. c) Erkennen, welche Aussagen der Interviews auf Kultur im Unternehmen in Bezug auf Lernen schließen lassen: Welches Verhalten ist anerkannt, welches nicht? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Systemtheorie ▪ Theorie über individuelles und organisationales Lernen ▪ Kultur

Der Qualität der Weiterbildungsmaßnahme definiert sich durch die Sicherung eines Zuwachses an allgemeiner und beruflicher Handlungskompetenz. Bildung schafft die Voraussetzung für aktuelles Wissen der Mitarbeiter und trägt dazu bei, dass sie bis ins hohe Lebensalter den sich ständig wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes gewachsen sind. Darüber hinaus leistet sie einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Entwicklung von Mitarbeitern erfordert laufende Orientierung an strategischen Markt- und Unternehmenszielen, so dass die Konkurrenzfähigkeit gegenüber Mitstreitern gesichert ist. Im unternehmerischen Kontext zeugt es von Bildungserfolg, wenn Lernen sich als Nutzen für das Unternehmen in Form von verbesserten Arbeitsergebnissen der Mitarbeiter niederschlägt. Daher ist nach einer Entwicklungsmaßnahme festzustellen, inwieweit ein bestimmter Entwicklungsprozess eine Verhaltensänderung bei den Mitarbeitern und damit eine langfristige Verbesserung der Arbeitsergebnisse bewirkt hat. Je systematischer Entwicklungsprozesse ausgeführt werden, desto eher entsteht ein Umfeld, in dem Lernen bzw. Weiterbildung zu einem natürlichen Vorgang für alle Beteiligten wird.

Chiron hatte sich entschlossen, sowohl Struktur als auch Qualität der Entwicklungsprozesse seiner Mitarbeiter zu verbessern. Der bisherige Stand wurde in den vorangegangenen Projekten erhoben und lässt sich wie folgt beschreiben: Es bestand ein Element von Qualitätsmanagement bzw. Bildungscontrolling: die Validierung der Entwicklungsmaßnahme. Sie erfolgte direkt nach einer Weiterbildungsmaßnahme in Form von Evaluationsbögen, in denen Seminardaten wie Unterbringung, Umgebung, Trainer usw. in standardisierter Form von den Teilnehmern bewertet wurden. Die weitere Evaluation lag in den Händen des jeweiligen Beraters und seiner individuellen Vorlieben und Gewohnheiten. Frühzeitig wurden Formen der Performance-Qualifikation³⁹ durchgeführt, wenn Pilotseminare dazu dienten, eine Bildungsmaßnahme zu entwickeln und anschließend zu etablieren. Die wichtigste Überprüfung, ob der Mitarbeiter sich im Seminar qualifizieren konnte und ob er im Arbeitsalltag diese Qualifizierung auch nutzt, fand bei Chiron derzeit nicht in systematischer Form statt.

Um den Umgang mit Weiterbildungsmaßnahmen vollständiger darstellen zu können, bot es sich an, die Analyse auf weitere ausgesuchte Maßnahmen auszuweiten. Dazu

³⁹ Performance-Qualifikation beschreibt einen Validierungsprozess, der auch als Prozesssimulation bezeichnet werden kann. Das heißt, der tatsächlich stattfindende Prozess wird als Versuch durchgeführt und kritisch bewertet.

wurden wiederholt Interviews geführt, diesmal mit einer größeren Zahl von Teilnehmern an nationalen und internationalen Trainings sowie deren Vorgesetzten.

Es galt

- die vorhandene Struktur im Umgang mit Seminaren und Trainings bei Chiron Behring zu analysieren – wie sind Seminare bisher in den Unternehmensalltag eingebunden – und ihre Bedeutung für den Entwicklungsprozess des Mitarbeiters zu erheben,
- zu erfassen, wie die Mitarbeiter und Führungskräfte den Nutzen und die Nachhaltigkeit der bestehenden Maßnahmen einschätzen,
- herauszufinden, über welche Ideen Mitarbeiter und Führungskräfte verfügen, um den Transfer zu optimieren,
- relevante Kriterien für erfolgreichen Transfer zu analysieren.

Ergebnisse der Befragungen

Die Interviews deckten die vorhandene Struktur des Unternehmens im Umgang mit Seminaren und Weiterbildungsveranstaltungen auf. Da keine vorgegebene oder von Seiten der Unternehmensleitung institutionalisierte Form existierte, hatten sich in den unterschiedlichen Abteilungen individuelle Strukturen und Umgangsweisen mit Weiterbildung ausgebildet. Diese banden Seminare nicht in organisierter Weise in den Unternehmensalltag ein.

Bildungsanlässe waren die Unterstützung für derzeitige Aufgaben, neue Anforderungen oder die Aussicht auf eine neue Position für den Mitarbeiter. Darüber hinaus konnten Probleme im Alltagsgeschehen, wie Konflikte im Team oder in der Abteilung, Auslöser für eine Weiterbildung sein.

Bildungsmaßnahmen wurden gleichermaßen von Vorgesetzten oder Mitarbeitern initiiert und zum großen Teil bereits in den Zielvereinbarungen festgelegt. Selten erfolgte vor einem Seminar eine individuelle Vorbereitung, so dass nur in Einzelfällen vor der Maßnahme ein weiteres Gespräch über das Seminar geführt wurde. Vereinbarungen über das, was in dem Seminar erreicht werden und wie der veränderte Zustand nach dem Seminar aussehen sollte, wurden grundsätzlich nicht getroffen.

Im Anschluss an das Seminar sprachen Vorgesetzte und Mitarbeiter meist in kurzer Form über ihre Erfahrungen. Diese Gespräche lassen sich als „Tür und Angel“-Gespräche beschreiben, in denen nachgefragt wird, ob das Seminar gefallen hat und sich für den Mitarbeiter als sinnvoll darstellte. Des Weiteren wurde das Seminar oft zusätzlich in einem Abteilungsmeeting vorgestellt. Diese Vorgehensweisen waren individuell von Abteilung zu Abteilung unterschiedlich.

Mitarbeiter und Vorgesetzte befassten sich nach einem Seminar nicht gemeinsam mit der Umsetzung in den Alltag. Sie stellten keine Überlegungen über die Integration des neu Gelernten in den Alltag an. Der Transfer blieb dem Mitarbeiter allein überlassen oder wurde in Ausnahmefällen auch durch den Trainer der Bildungsmaßnahme unterstützt.

Die meisten Seminarteilnehmer gaben an, etwas Neues gelernt zu haben, und waren in der Lage, die gelernten Inhalte zu beschreiben. Lernen wurde sehr häufig als Prozess formuliert, in welchem Veränderung im Bewusstsein stattfand und manche Dinge mit anderen Augen gesehen werden konnten. Um Lernen im Alltag erfolgreich anzuwenden, wurde das Üben von den Teilnehmern immer wieder als zwingende Voraussetzung angeführt. Da Gelerntes sofort in der Praxis geübt werden muss, ist der Nachbereitung ein wesentlicher Stellenwert für erfolgreiches Lernen beizumessen.

Nachbereitung fand nach Meinung der Teilnehmer dann statt, wenn unmittelbar nach einer Bildungsmaßnahme mit den Seminarinhalten umgegangen werden musste oder die Inhalte in einem Abteilungsmeeting vorgestellt wurden. Beides verlangte eine intensive Auseinandersetzung und Wiederholung des Gelernten und schaffte eine Verbindung der Seminarinhalte zu der Alltagssituation. Besonders positiv bewerteten Teilnehmer eines Coaching- oder Follow-up-Tages nach einem Seminar die Möglichkeit der Reflexion. Denn diese ermöglichte einen Kreislauf von Ausprobieren und anschließender Nachbesprechung. Offene Fragen, die in der Praxis entstanden, konnten mit dem Trainer erneut diskutiert und beantwortet werden. Waren dieser direkte Bezug und die Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten nicht gegeben, wurde immer wieder das gleiche Phänomen beschrieben: Die Rückkehr in den Arbeitsalltag war angefüllt mit Vorsätzen und Ideen, das Gelernte anzuwenden, doch sowohl der Vorsatz als auch die Seminarunterlagen verschwanden unter den Anforderungen und Routinen des Alltags. An dieser Stelle fielen die meisten rasch in alte, gewohnte Strukturen zurück.

Des Weiteren bildete sich sowohl bei den Mitarbeitern als auch bei den Vorgesetzten eine deutliche Haltung aus, in der der „Nicht-Nutzen“ einer Bildungsmaßnahme generalisiert und als normal angesehen wurde. Aussagen wie *„Man kann halt nicht alles umsetzen, was man gelernt hat.“*, *„Wir haben hier nicht die Strukturen dafür.“*, *„Im Alltag fällt halt vieles wieder unter den Tisch.“*, *„Man ändert sich nicht von einem Tag auf den anderen.“* oder *„Es ist schwierig, das Gelernte umzusetzen.“* waren häufig Begründungen für nicht umgesetzte Lerninhalte.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Transfer und mit den Möglichkeiten, den Transfer zu gestalten, hatte scheinbar keine Priorität oder nahm in der Gedankenwelt der Mitarbeiter keinen Raum ein. Die Begriffe Transfer oder Transfermaßnahmen waren weitestgehend ohne inhaltliche Vorstellung. Ideen, wie man den Transfer erfolgreich gestalten könnte, wurden fast gar nicht benannt.

Auf die Nachfrage, ob es vorstellbar sei, dass die Führungskraft und der Mitarbeiter gemeinsam den Transfer in die Praxis gestalten, kamen sehr unterschiedliche Tendenzen zum Vorschein. Einige, sowohl Mitarbeiter als auch Führungskräfte, sahen darin einen sehr hohen Nutzen und standen dieser Idee offen gegenüber. Gerade die Führungskräfte waren sich der Notwendigkeit des Transfers bewusst und begrüßten eine Unterstützung seitens der Personalentwicklung für diesen Themenkomplex. An dieser Stelle wurden auch Methoden und Tools für eine solche Unterstützungsleistung gewünscht. Die „Führungskraft als Coach“ in der Entwicklung der Mitarbeiter wurde vor allem von Seiten der Führungskräfte als sinnvoll und umsetzbar angesehen. Als Hindernis benannten sowohl Mitarbeiter als auch Führungskräfte den Zeitfaktor, da bei der derzeitigen Arbeitsbelastung zusätzliche intensive Gespräche in ihrer Vorstellung nur schwer möglich sind.

Die andere Seite repräsentierten diejenigen, die diesem Gedanken kritisch gegenüber standen und wenig bis gar keinen Nutzen darin sehen konnten. Als zentrales Argument wurde benannt, dass Entwicklung ein individueller und persönlicher Prozess sei, den man nicht mit der Führungskraft gestalten wolle. Außerdem wurde ein gemeinsames Basiswissen über die Inhalte eines Seminars als Voraussetzung hierfür betrachtet, dieses sei jedoch nahezu nie vorhanden. Darüber hinaus wurde ein Zielvereinbarungsgespräch vor einem Seminar als Kontrolle und mangelndes Vertrauen interpretiert.

Zusammenfassend ließ sich formulieren, dass zukünftig bei Chiron Seminare als ein Baustein in einen längeren Lern- und Entwicklungsprozess integriert sein sollten. Nachhaltiges Lernen entsteht nicht, wenn sie losgelöst vom alltäglichen Geschehen stattfinden, sondern nur durch deren transferorientierte Einbindung.

Die aktuelle Struktur zeigte, dass bisher keine organisierte Vor- und Nachbereitung der Seminare und Bildungsmaßnahmen durchgeführt wurde. Überdies war es unüblich, den Transfer bzw. den Übungsprozess von neu erworbenem Wissen gemeinsam mit Vorgesetztem und Mitarbeiter zu gestalten. Vor den Seminaren wurde keine Zielvereinbarung und im Anschluss keine Lernkontrolle durchgeführt. Die Umsetzung der Seminarinhalte in den Alltag organisierten die Mitarbeiter auf individuelle Weise. Der Transfer gelang ihnen nur, wenn sie die Inhalte direkt im Unternehmensalltag wieder anwenden und üben konnten. Besonders erfolgreicher Transfer stellte sich ein, wenn zusätzlich zu dem Übungsteil die Möglichkeit der Reflexion in Form einer Nachbesprechung der erlebten Erfahrungen gegeben war.

Fortgang der Praxis

Die Interviews der Qualitätsevaluation belegten die Erkenntnisse der Theorie. Transfer gelang auch nach den Erfahrungen der Mitarbeiter von Chiron nur, wenn direkter Bezug in die Praxis stattfand und die Inhalte bzw. das neue Wissen sofort umgesetzt werden konnten. Des Weiteren wurde die Umsetzung durch die Möglichkeit der Reflexion erhöht.

Gleichzeitig wurde festgestellt, dass der sich etablierte, nicht vorgegebene Umgang mit Seminaren diesen Prozess nicht gewährleistete und die Bereitstellung relevanter Kriterien für erfolgreiche Seminargestaltung nicht vorkam.

Um diesen Prozess von Üben und Reflektieren innerhalb des Unternehmens sicherzustellen, erforderte dies vor allem die Ressource Zeit. Lediglich eine organisierte Vor- und Nachbereitung stellt den Erfolg der Seminare sicher. Zunächst galt es, sowohl die Führungskräfte als auch die Mitarbeiter für die Themen Transfer und Transfergestaltung zu sensibilisieren.

Das im Folgenden beschriebene umfangreiche Projekt „Personalentwicklung als Führungsaufgabe (PAF)“ sollte als Basis für die Einführung von Bildungscontrolling dienen, um daraufhin Steuerungselemente zur Unterstützung von Weiterbildung zu etablieren und die Nachhaltigkeit der Maßnahmen auf diese Weise zu lenken, zu überprüfen und zu dokumentieren.

10.5. Projekt V: Personalentwicklung als Führungsaufgabe

Das Projekt „Personalentwicklung als Führungsaufgabe“ griff die ermittelten Defizite der vorangegangenen Projekte auf und zielte darauf ab, den Alltagstransfer der Weiterbildungsmaßnahmen bei Chiron zu verbessern. Neben dem Versuch, eine deutliche Verbindung zwischen den Unternehmens- bzw. Abteilungszielen und den stattfindenden Maßnahmen herzustellen, testeten die Führungskräfte den Nutzen eines einfach handhabbaren Coaching-Instruments.

Weiterbildung hat in diesem Zusammenhang das Ziel,

- sich eng an den strategischen Zielen des Unternehmens zu orientieren,
- einen klar nachweisbaren Nutzen zum Unternehmenserfolg zu leisten,
- sowohl effizient als auch auf Kosten und Nutzen ausgerichtet zu sein.

Seminare bei Chiron Behring sollten zukünftig Bausteine darstellen, die in einen längeren Lern- und Entwicklungsprozess integriert sind. Nur so werden sie erfolgreich sein, da sie nicht losgelöst vom alltäglichen Geschehen stattfinden.

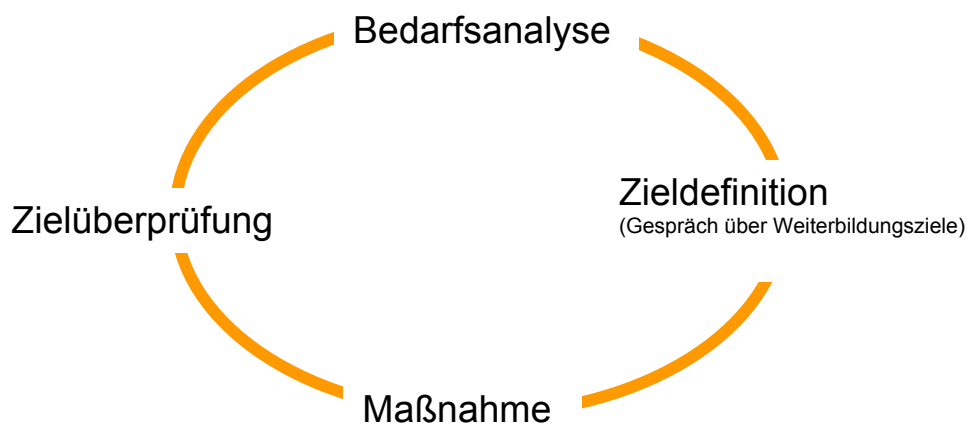


Abbildung: Regelkreis eines Entwicklungsprozesses

Der Nutzen des dadurch entstehenden Transfermanagements entsteht an verschiedenen Stellen:

- *für das Unternehmen (die Geschäftsleitung):*
 - Alle Mitarbeiter mit Führungsverantwortung im Unternehmen werden für das Thema zielgerichtete Personalentwicklung als Führungsinstrument sensibilisiert.
 - Zielgerichtete und an der Unternehmensstrategie orientierte Weiterbildung stellt den Mitarbeitern die notwendigen Kompetenzen zur Verfügung, ihre Aufgaben optimal zu erledigen. Sie leisten einen wertvollen Beitrag zur Erreichung der Unternehmensziele.
 - Jede in Weiterbildung getätigte Investition von Zeit und Geld wird auf ihren Nutzen hin überprüft.
 - Optimale Nutzung des Instrumentes „Trainingsplan“: Budgetplanung und Steuerung von Weiterbildung.
- *für die Führungskräfte:*
 - Das Einsetzen des Trainingsplans als Steuerungsinstrument von Weiterbildung ermöglicht eine an den Unternehmenszielen orientierte Personalentwicklung.

- Die zur Verfügung stehenden Ressourcen können optimal genutzt werden. Der Nachweis von Nutzen (das Erreichen des formulierten Seminarziels) wird durch eine Zielvereinbarung vor einem Training und einem Transforgespräch nach dem Absolvieren einer Maßnahme möglich. So entsteht Transfersicherung und ein Controlling über die Bildungsmaßnahmen.
- Das Gespräch über Weiterbildungsziele ist eine gute Gelegenheit, um den Mitarbeitern ein konstruktives Feedback zu geben. Gleichzeitig bieten die Führungskräfte durch den Vorschlag gezielter Trainingsmaßnahmen Unterstützung an.
- Der Incentive-Charakter von Personalentwicklungsmaßnahmen wird durch die gezielte Auswahl wirklich nützlicher Maßnahmen, durch die ein sichtbarer Nutzen für das Unternehmen entsteht, ergänzt.
- *für den Mitarbeiter:*
 - Der Kontakt zwischen Mitarbeiter und Führungskraft intensiviert sich und ermöglicht Austausch.
 - Der Mitarbeiter erhält professionelle Unterstützung in der Umsetzung der gelernten Seminarinhalte.
 - Qualifizierung sichert Mitarbeitern aktuelles Wissen und trägt dazu bei, dass sie bis ins hohe Lebensalter den sich ständig wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes gewachsen sind.
 - Erkennbare Weiterentwicklung fördert die Motivation.
- *für die Abteilung Personalentwicklung:*
 - Das Projekt PAF ermöglicht der Abteilung Personalentwicklung eine eindeutige Positionierung.
 - Zwischen den Führungskräften und der Personalentwicklung kann eine Rollenklärung stattfinden, welche Aufgaben die jeweilige Partei bezüglich der Weiterbildung der Mitarbeiter übernimmt.
 - Der Kontakt zu allen Führungskräften sowie Informationen über das bestehende Angebot der Personalentwicklung werden an dieser Stelle durch die Auseinandersetzung mit dem Lernen der Mitarbeiter intensiviert.

Das Projekt PAF gliedert sich in mehrere Unterprojekte, die im Gesamtüberblick über die Praxis bereits einzeln aufgelistet wurden. Es begann mit der Planung eines Workshops, in dem alle Führungskräfte des Unternehmens bezüglich des Themas Nachhaltigkeit in der Weiterbildung geschult wurden. Die Planung beinhaltete eine Pilotdurchführung mit ausgewählten Führungskräften.

10.6. Projekt Va: Planen des Workshops/Pilotdurchführung

Projekte	Projektelemente	Ziel des Projektes	Theorie, die diese Erkenntnisse fordert
Projekt Va: Planen des Workshops: Personalentwicklung als Führungsaufgabe (PAF)	<ul style="list-style-type: none"> • Workshop-Planung Durchführung des Workshops mit einer Pilotgruppe von 6 Teilnehmern • 12 Interviews: Interviews mit den 6 Teilnehmern, jeweils vor und nach dem Seminar eines Mitarbeiters 	a) Planen eines nachhaltigen Lernprozesses. b) Planen eines Workshops, der den Führungskräften diesen gewünschten Prozess vermittelt. c) Testen, inwieweit der Workshop und seine Inhalte die erwünschte Wirkung erzielen, sowie das Einarbeiten von Kritik.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Theorie über individuelles und organisationales Lernen

Dieses Teilprojekt umfasst die Planung eines Workshops, der die Führungskräfte des Unternehmens Chiron darin schulte, Weiterbildung in einen umfangreicheren Entwicklungsprozess zu integrieren. Die normalerweise stattfindenden „Tür und Angel“-Gespräche sollten sich in organisierte Vor- und Nachbereitungsgespräche in Zusammenhang mit Weiterbildung weiterentwickeln. Zunächst wurden den Führungskräfte das Thema und Sinn und Inhalt des Projektes erklärt.

Zusätzlich erhielt jede Führungskraft einen zur Einführung einer organisierten Vor- und Nachbereitung von Bildungsmaßnahmen vorbereiteten Ordner.⁴⁰ Dieser enthielt Entwicklungsbögen für die Mitarbeiter, welche die Vor- und Nachbereitung strukturell abbildeten und es dadurch ermöglichten, die Gespräche schriftlich festzuhalten. Den Führungskräften wurde dadurch ein erster Arbeitsschritt abgenommen. Darüber hinaus verlieh dies dem Projekt mehr Nachdruck.

Der geplante Workshop wurde als Testreihe mit sechs Führungskräften durchgeführt. Diese testeten die entwickelten Instrumente auf ihre Tauglichkeit. Des Weiteren wurde die praktische Durchführung dieser Instrumente beraten und begleitet. Dadurch eröffnete sich die Möglichkeit für Kritik und Anregung in Bezug auf den Alltagsnutzen der entwickelten Tools. So konnten der Workshop und die Instrumente überarbeitet bzw. verbessert werden.

Die Pilotdurchführung und die Vorbereitungsmaßnahmen für das Projekt PAF zielten darauf ab,

- dass eine Sensibilisierung für das Thema Transfermanagement stattfindet,
- dass sich ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass Seminare nur einen Teil der Mitarbeiterentwicklung darstellen,
- festzustellen, welchen Nutzen die Führungskräfte in einer organisierten Vor- und Nachbereitung sehen,
- die Frage zu beantworten, ob die entwickelten Tools allen Führungskräften im Unternehmen zur Verfügung gestellt werden sollen,

⁴⁰ In der Beschreibung dieses Projektes werden bereits Elemente benannt, wie Ordner oder Gesprächsleitfäden, die erst im folgenden Projekt erläutert werden. Sie sind Bestandteil einer Reihe von Tools, die für diese Interventionen entwickelt wurden.

- die Möglichkeit einer organisierten Vor- und Nachbereitung (Transfermanagement) auf Tauglichkeit in der Praxis zu testen,
- dass das entstehende Transfermanagement den Führungskräften Informationen und hilfreiche Tools für das Gespräch über Weiterbildungsziele und für das Transfergespräch zur Verfügung stellt.

Ergebnisse des Projektes Va

Sechs Führungskräfte von Chiron testeten die entwickelten Tools in der Praxis. Sie nahmen an dem Workshop teil und organisierten die Vor- und Nachbereitung der anstehenden Bildungsmaßnahme ihres Mitarbeiters. In den darauf folgenden Interviews gaben sie an, die Tools und den vorausgegangene Workshop als sehr hilfreich zu empfinden. Sie seien für das Thema sensibilisiert worden. Auch sagten sie aus, dass die Gesprächsleitfäden⁴¹ sie in der Begleitung der Seminare unterstützten und ihnen die Möglichkeit, in einer Coaching-Funktion zu agieren, erleichterten.

Die Gesprächsleitfäden waren gut einsetzbar. Allerdings wurden die vielen Leitfragen zur Unterstützung der Abarbeitung der einzelnen Themengebiete als zu umfangreich wahrgenommen. Die Führungskräfte fühlten sich verpflichtet, alle Fragen durchzugehen und konnten die Leitfragen nicht als fakultativ erkennen. Die Struktur des Leitfadens wiederum erleichterte es, das Gespräch zu strukturieren und nichts Wesentliches zu vergessen.

Trotz neuer Erfahrungen bei der Umsetzung hatten einige der Führungskräfte den Eindruck, motivierend auf die Mitarbeiter Einfluss zu nehmen, indem sie sich um die Inhalte und den Lernerfolg der Seminare bemühten. Sie äußerten sich besorgt darüber, dass bei dem Mitarbeiter möglicherweise ein Gefühl der Kontrolle entstehen könne.

Die Führungskräfte beschrieben einen engeren Kontakt zu den Mitarbeitern durch die intensive Auseinandersetzung mit der Bildungsmaßnahme. Gerade das gemeinsame Aushandeln der durch die Bildungsmaßnahme zu erreichenden Ziele wurde als unterstützend angesehen. Das konkrete Beschreiben und Benennen eines Zielzustandes sahen einige als extrem schwierig an. In diesem Zusammenhang wurde die Unterscheidung von Fach- und Sozialkompetenz von allen Führungskräften aufgegriffen. Bei fachlichen Themen waren die Integration der Lerninhalte in den Arbeitsalltag sowie das Benennen von Ideen zur direkten Umsetzung unproblematisch. Bei Themen der persönlichen Entwicklung wurde dies als sehr schwierig empfunden und sogar als nicht machbar bezeichnet. Allen Führungskräften wurde durch die Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex die Notwendigkeit wiederholt bewusst, die Sinnhaftigkeit von Seminaren zu überprüfen.

Eine organisierte Vor- und Nachbereitung im gesamten Unternehmen zu etablieren, schätzten alle Teilnehmer der Pilotgruppe als empfehlenswert ein. Für die meisten spielte der Faktor Zeit eine sehr große Rolle. Wie auch bei den Interviews des ersten Projektes wurde angezweifelt, dass sich dieser Aufwand bei der aktuellen Arbeitsbelastung bewältigen lässt. Möglichkeiten sahen sie darin, die Termine für die vor- und nachbereitenden Gespräche von den Assistentinnen vereinbaren zu lassen, um zu verhindern, dass sie in Vergessenheit geraten. Eine Führungskraft gab an, dass die Investitionen in die Entwicklung der Mitarbeiter nicht nur durch die reinen Seminarkosten, sondern auch durch die Abwesenheit des Mitarbeiters von seinem Arbeitsplatz so hoch seien, dass es in jedem Falle sinnvoll sei, die Zeit in diese Gespräche zu investieren. Alle benannten es als zu abstrakt und zu „weit weg“, durch

⁴¹ Siehe vorige Fußnote.

eine gezielte Vor- und Nachbereitung eine Verbindung zu den Abteilungs- bzw. Unternehmenszielen herzustellen. Diese waren für die konkrete Seminarsituation nicht relevant.

Ungefragt äußerten fast alle Teilnehmer der Pilotgruppe ihre Sorge, dass sich diese Form der organisierten Vor- und Nachbereitung der Bildungsmaßnahmen verpflichtend etablieren könne. Sie fürchteten eine „Flut von Papierkram“, die von ihnen als Vorgesetzte bewältigt werden müsse. Es gab nur eine einzige gegenteilige Meinung: Nur so könne der eigentliche Nutzen für das Unternehmen evaluiert werden.

Unklar blieb für die Teilnehmer die Handhabung der ausgefüllten Bögen im Anschluss an die Gespräche. Es stellte sich die Frage, in welcher Form sie abzulegen seien oder wohin sie geschickt werden sollten. Ebenso bestand Unsicherheit darüber, ob das Anwenden der Gesprächsleitfäden fakultativ geplant war. An dieser Stelle wurden die Lücken über die gegebenen Informationen durch den Workshop deutlich.

Zusammenfassend zeigte die Testphase durch die Pilotgruppe, dass eine organisierte Vor- und Nachbereitung der Seminare als hilfreich und sinnvoll empfunden wurde. Es wurde empfohlen, die Inhalte des Workshops und die entwickelten Instrumente allen Führungskräften zur Verfügung zu stellen.

Schwierigkeiten lagen in der Formulierung eines konkreten Zielzustandes und in der in diesem Zusammenhang immer wieder auftretenden Unterscheidung von Fach- und Sozialkompetenz. Dies zeigte einerseits, dass es für die meisten Führungskräfte ungewohnt war, eine solche Zielformulierung vorzunehmen. Andererseits lieferte es einen Hinweis darauf, dass es möglich ist, Seminare in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz zu gliedern und unterschiedliche Gesprächsleitfäden zu entwickeln. Diese könnten auf die spezifischen Bereiche der einzelnen Kompetenzen intensiver eingehen und so verhindern, dass sich während des Gespräches die Konzentration auf eben diese Unterscheidung lenkt.

Die unterschiedlichen Meinungen bezüglich der Freiwilligkeit oder der Verpflichtung im Sinne eines etablierten Controllinginstrumentes demonstrierten, welche Entscheidung die Unternehmensleitung treffen musste. Sie legt fest, ob und zu welchem Zeitpunkt ein Controllinginstrument mit operativem Hintergrund etabliert wird oder ob die Instrumente für eine organisierte Vor- und Nachbereitung der Seminare (Transfermanagement) auf freiwilliger Basis zur Verfügung gestellt werden. Ein Controllinginstrument verpflichtet die Führungskräfte, die Gesprächsbögen auszufüllen und an die Personalentwicklung zu senden. Dort werden sie ausgewertet und aufbewahrt, um einen Kosten-/Nutzen-Vergleich zu ziehen. Alternativ dazu könnten die entwickelten Instrumente die Führungskräfte in ihrer Aufgabe der Personalentwicklung unterstützen, ohne dass sie zum Nutzenvergleich weiterbearbeitet werden.

Unrealistisch schien der Anspruch, durch eine organisierte Vor- und Nachbereitung eine deutliche Verbindung zu den Abteilungs- und Unternehmenszielen zu schaffen. Hierfür war an dem Prozess der Budgetplanung und der Zielvereinbarung anzusetzen.

Primär war nun die Entscheidung zu treffen, ob und wann eine organisierte Vor- und Nachbereitung als Controllinginstrument etabliert werden sollte. Die Führungskraft ist der wichtigste Partner in der Entwicklung der Mitarbeiter und letztendlich auch in der Entwicklung der Organisation. Die Führungskraft als Entwickler der Mitarbeiter kann maßgeblich den Transfer in die Praxis unterstützen.

Notwendige Kompetenzen einer „Führungskraft als Coach“ sind unter anderem:

- die Fähigkeit, sich in den Mitarbeiter und seine Gedanken und Empfindungen zu versetzen und adäquat darauf zu reagieren sowie seine Entwicklung kontinuierlich zu begleiten und zu fördern (soziale Kompetenz),
- aktives Zuhören/Fragetechniken (kommunikative Kompetenz),
- die Fähigkeit, Probleme mit dem Mitarbeiter gemeinsam zu lösen und auf das Vorgeben von Lösungen zu verzichten (methodische Kompetenz).

Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Zeitknappheit bot sich im Vorfeld des Workshops für alle Führungskräfte an, um diesem sicherlich häufig auftretenden Argument entgegentreten zu können.

Die Vor- und Nachbereitung der Seminare ist von großer Wichtigkeit, hat aber keine Priorität, da das Tagesgeschäft immer vorgeht. Aus diesem Grund war es wichtig, diese Gespräche durch die jeweiligen Assistentinnen terminieren zu lassen, so der Vorschlag einer Führungskraft.

Anmerkungen zur Fortführung des Projektes:

Hinter dem Instrument Bildungscontrolling steht der Gedanke, der Investition in Bildung einen Nutzen gegenüberzustellen. Viele Elemente des Controllings wurden bei Chiron bereits durchgeführt und in der Qualitätsuntersuchung 2002 ausführlich beschrieben. Ein Defizit bestand bei der organisierten Vor- und Nachbereitung von Bildungsmaßnahmen, an der die beiden beschriebenen Projekte ansetzten. Durch die Zieldefinition vor und die Überprüfung der Zielerreichung nach einer Bildungsmaßnahme wurde die Darstellung des Nutzens möglich. Zwischen diesen beiden Schritten liegt die Transfergestaltung, die durch das Projekt sichergestellt werden soll.

Es bestand die Aussicht, die Zielvereinbarung und die Kontrolle der Zielerreichung fest zu institutionalisieren und für alle Vorgesetzten und Mitarbeiter bei Chiron als Verpflichtung zu etablieren. Werden diese Gespräche schriftlich festgehalten und verwaltet, ist ein Controlling der Bildung genauer durchführbar. Allerdings ruft eine solche Verpflichtung auch Widerstand hervor, da der Arbeitsaufwand als zu hohe Belastung angesehen wird. Das wiederum könnte bewirken, dass die Formulare ohne eine intensive Auseinandersetzung über deren Inhalt ausgefüllt werden, sich aber im Kontakt zwischen Mitarbeiter und Führungskraft im Wesentlichen nichts ändert. Auf der anderen Seite liefert die Basis der Freiwilligkeit auch den Freiraum, an der Vor- und Nachbereitung nichts zu verändern, und so erhöht sich die Chance, die gewohnten Strukturen zu verlassen, wahrscheinlich nicht.

Eine Alternative bestand darin, den Nutzen einer organisierten Vor- und Nachbereitung von Bildungsmaßnahmen in den Vordergrund zu stellen und die Vorgesetzten und Mitarbeiter für das Thema Transfer und Transfermanagement zu sensibilisieren. Dadurch sollte sowohl für die Vorgesetzten als auch für die Mitarbeiter ein spürbarer Nutzen entstehen, so dass die eingeführten Instrumente häufig und mit hoher Ernsthaftigkeit genutzt werden. Anschließend wäre es immer noch möglich, einen nächsten Schritt zu tun und diese Instrumente auch schriftlich zu verwalten oder dies sogar als Verpflichtung zu etablieren.

1.5.2. Projekt Vb: Schulung aller Führungskräfte

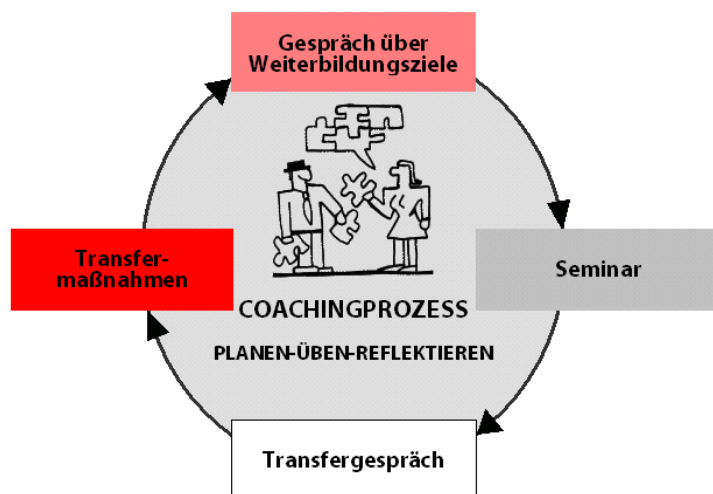
Projekte	Projektelemente	Ziel des Projektes	Theorie, die diese Erkenntnisse fordert
Projekt Vb: Schulung aller Führungskräfte in dem Workshop „Personalentwicklung als Führungsaufgabe (PAF)“	<ul style="list-style-type: none"> • 10 Workshops á 10 Teilnehmer (Schulung von ca.100 Führungskräften) 	Einführung eines nachhaltigen und effizienten Bildungsprozesses	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Theorie über individuelles und organisationales Lernen

Das Projekt „Personalentwicklung als Führungsaufgabe“ hatte zum Ziel, durch die Einführung einer organisierten Vor- und Nachbereitung von Seminaren und Trainings die Nachhaltigkeit von Weiterbildung zu erhöhen.

Das Projekt beinhaltete folgende Elemente:⁴²

- a) Logo
- b) Workshop (23. April – 22. Juni 2004)
- c) Ordner (Bestandteil des Workshops)
- d) Laminat-Karte (Bestandteil des Workshops)
- e) Postkarte (Januar 2005)
- f) Checkliste für Mitarbeiter (April 2005)
- g) Artikel I (Juni 2005)
- h) Zwischenevaluation (November 2004)
- i) Evaluation (September 2005)
- j) Artikel II (März 2006)

a) Logo



Das Logo stellt den angestrebten Weiterbildungsprozess bildlich dar und war an vielen Stellen des Projektes hilfreich. Das Bild in der Mitte war im Internet zu finden (ohne Angabe von Urheberrechten). Es verdeutlicht das Bestreben von Mitarbeiter und Führungskraft, im gemeinsamen Gespräch Lösungen zu entwickeln. Durch die

⁴² Alle diese Elemente wurden von mir als Projektleiterin entwickelt und in Absprache mit dem Geschäftsführer, dem Leiter des Bereiches organisationales Lernen und dem Personalentwickler dem Unternehmen zur Verfügung gestellt.

Einbindung in den Regelkreis des Bildungsprozesses sowie die Untermalung in den Firmenfarben ergab sich ein für das Projekt passendes Logo. Die Graphik bildet nicht nur den Bildungsprozess ab, sondern bietet darüber hinaus die Möglichkeit, in jeder weiteren Intervention auf ein bekanntes Bild zurückzugreifen.

Element b) beinhaltet die Durchführung des Workshops PAF für alle Führungskräfte des deutschen Teils des Unternehmens Chiron. Die teilnehmenden Führungskräfte erhielten eine E-Mail des Geschäftsführers, die sie über die Ideen und den Termin des Workshops informierte. Die Einladung durch den Geschäftsführer signalisierte dessen Schirmherrschaft in diesem Projekt und verpflichtete zur Teilnahme. Ein intensiver Gedankenaustausch zwischen den Projektleitern führte allerdings zu der Entscheidung, die Gespräche vorerst nicht verpflichtend zu etablieren und die Gesprächsbögen nicht durch die Personalabteilung einzusammeln. Die Instrumente für eine organisierte Vor- und Nachbereitung der Seminare (Transfermanagement) sollten den Führungskräften auf freiwilliger Basis, als Unterstützungsmaßnahme, zur Verfügung gestellt werden. Diese Entscheidung basierte auf dem Gedanken, dass vertrauensvolle Entwicklungsgespräche zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem unter Zwang mit hoher Wahrscheinlichkeit zum Scheitern verurteilt sind.

Insgesamt wurden zehn Workshops durchgeführt, in denen über die Möglichkeiten gesprochen wurde, Weiterbildung in einen umfangreicheren Entwicklungsprozess zu integrieren. Anknüpfend an die eigene Lernerfahrung und einen Input an theoretischen Erkenntnissen wurde den Führungskräften ein Konzept vorgestellt, mit dem das Lernen der Mitarbeiter transferorientiert unterstützt werden kann. Bereits stattfindende „Tür und Angel“-Gespräche sollten zu organisierten Vor- und Nachbereitungsgesprächen rund um die Seminare ausgeweitet werden. Die Führungskräfte wurden dazu aufgefordert, Weiterbildung intensiver selbst mitzugestalten.

Zusätzlich wurde zur Unterstützung der Einführung einer organisierten Vor- und Nachbereitung von Bildungsmaßnahmen jeder Führungskraft ein vorbereiteter Ordner ((c), siehe das folgende „Projekt V übergreifend“) angeboten. Dieser enthielt Entwicklungsbögen für die Mitarbeiter. Diese Entwicklungsbögen runden die Vor- und Nachbereitung in Form von Leitfragen ab und ermöglichen es, die Gespräche bei Bedarf schriftlich festzuhalten. Dadurch wurde den Führungskräften eine Form der Gesprächsführung vorgegeben, an der sie sich orientieren konnten.

Des Weiteren erhielten die Führungskräfte im Workshop eine laminierte Karte ((d), siehe das folgende „Projekt V übergreifend“). Auf deren Vorderseite ist das Logo des Projektes abgebildet, und auf der Rückseite befindet sich eine Zusammenfassung der Weiterbildungsziele und Transfermaßnahmen in Frageform. Die Karte lässt sich als Memo auf den Schreibtisch stellen.

Ergebnis des Projektes Vb

Bis auf acht Führungskräfte nahmen alle an dem Workshop teil. Anfänglich wurde häufig Unmut darüber geäußert, dass die Teilnahme verpflichtend sei. Nachdem sich die meisten auf das Thema einlassen konnten, verlief der Workshop jedoch gut. Das Feedback fiel meist positiv aus, und besonders die neueren und jüngeren Führungskräfte zeigten sich dankbar für die Einführung von Möglichkeiten zum effektiven Umgang mit der Weiterbildung ihrer Mitarbeiter.

Kritisch betrachteten die Führungskräfte die zukünftige Fortführung dieses Projektes. Sie hatten häufig erfahren, dass neue Ideen ins Unternehmen begeistert aufgenommen wurden und dann anschließend meist wieder im Sande verliefen. Daher lag die Befürchtung eines ähnlichen Verlaufs bei dem Projekt PAF nahe. Des Weiteren löste

der Gedanke, dass das Führen von Vor- und Nachbereitungsgesprächen rund um Weiterbildung zur Verpflichtung werden könnte, viel Unruhe aus. Ein Einsammeln der Gesprächsbögen von Seiten der Personalabteilung führte zu einem Gefühl von Kontrolle. Auch wurde deutlich, dass die Vorbehalte gegenüber einer Verpflichtung zu diesen Gesprächen nur durch Worte allein nicht beseitigt werden konnten.

Fortgang der Praxis

Aus unternehmensinternen Gründen wurde anschließend der Seminarbetrieb bis zum Jahresende 2004 ausgesetzt.

Hier spiegelten sich die theoretischen Erkenntnisse in der Praxis. Es wurde spürbar, dass das System nicht gänzlich steuerbar war und durch komplexe Vorgänge Herausforderungen entstanden, die alles andere in den Hintergrund stellten. Die aktuelle Situation war nicht vorauszusehen, nicht geplant und erforderte alle verfügbaren Ressourcen. Zu diesem Zeitpunkt war es unklar, wann der Weiterbildungsbetrieb im Unternehmen wieder anlaufen würde.

Vier Monate später hatte sich die Lage stabilisiert und die Mitarbeiter des Unternehmens konnten Weiterbildungsmaßnahmen wieder besuchen. Problematisch war der Transfer der Workshop-Inhalte in die Praxis, da die lange Pause eine direkte Umsetzung verhindert hatte. Zusätzliche Interventionen wurden notwendig, um das Thema Nachhaltigkeit von Seminaren wieder ins Gedächtnis der Führungskräfte zu bringen. Diese Interventionen werden im folgenden „Projekt V übergreifend“ beschrieben.

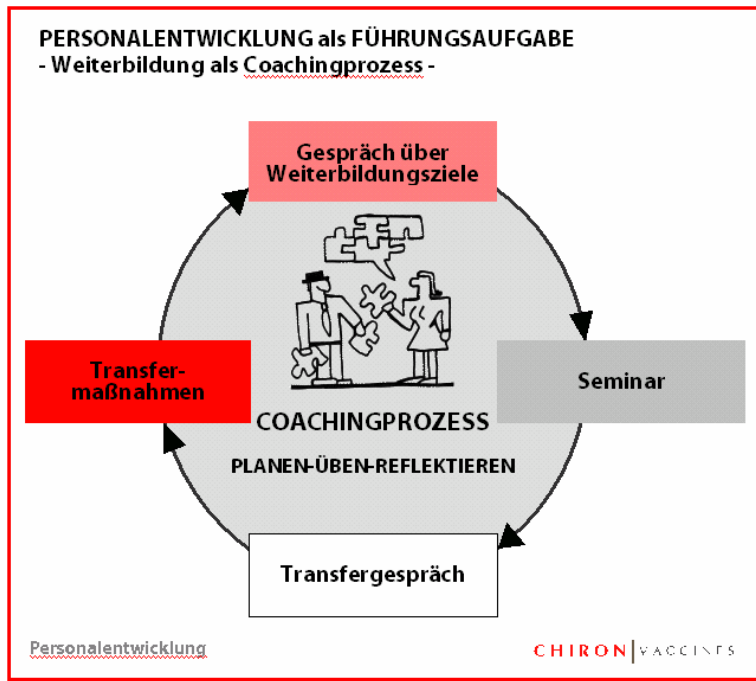
1.5.3. Projekt V übergreifend: Zusätzliche Interventionen

Projekte	Projektelemente	Ziel des Projektes	Theorie, die diese Erkenntnisse fordert
<p>Projekt übergreifend: Interventionen (vor, während und nach dem Workshop PAF)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung folgender Elemente: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Logo für das Projekt PAF ➤ Ordner für das Projekt PAF ➤ Reminder Laminat-Karte ➤ Reminder Postkarte ➤ Checkliste für Mitarbeiter ➤ Artikel in der Mitarbeiterzeitung über Lernen ➤ Artikel in der Mitarbeiterzeitung über die Ergebnisse des Projektes PAF 	<ul style="list-style-type: none"> a) Einprägen des Themas b) Unterstützung des Transfers der Workshop-Inhalte. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Theorie über individuelles Lernen

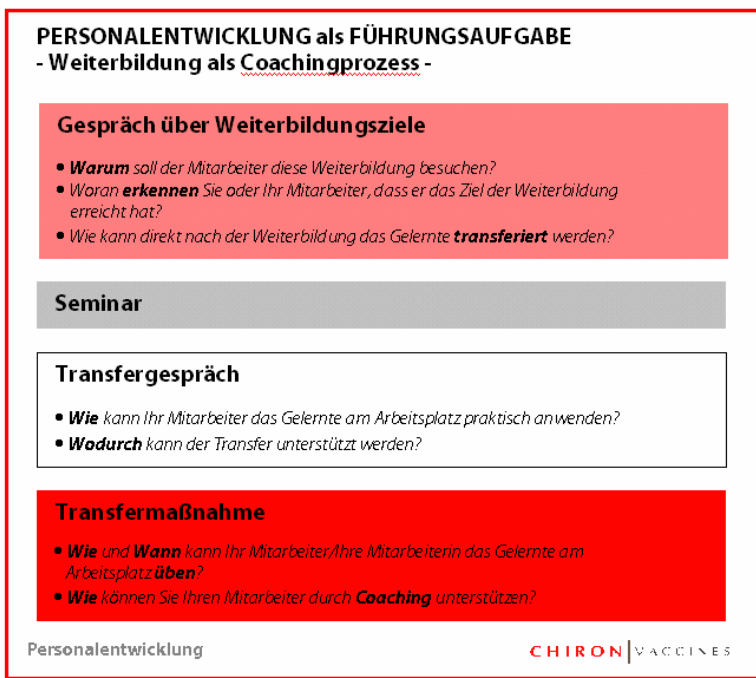
Die Laminat-Karte

Das Logo fand sich, wie unten abgebildet, zunächst auf einer Laminat-Karte wieder, die die Teilnehmer des Workshops erhielten, um sie sich als Erinnerung auf den Schreibtisch zu stellen.

Vorderseite:



Rückseite:



Ordner

In dem Workshop „Personalentwicklung als Führungsaufgabe“ erhielten die Führungskräfte einen Ordner mit 25 Kopien eines 2-seitigen Gesprächsleitfadens, der die Gespräche vor und nach der Bildungsmaßnahme unterstützen sollte. Außerdem enthielt der Ordner ein Buchstabenregister, damit die Leitfäden der Mitarbeiter unter den jeweiligen Namen einsortiert werden konnten. Die Gesprächsleitfäden in den Ordnern sahen folgendermaßen aus:

Seminartitel:	Mitarbeiter:
Gespräch über Weiterbildungsziele: um Uhr <small>(ca. 2 Wochen <u>vor</u> der Bildungsmaßnahme)</small>	
Seminar:	
Transfergespräch: um Uhr <small>(ca. 2 Wochen <u>nach</u> der Bildungsmaßnahme)</small>	

Gespräch über Weiterbildungsziele (ca. 2 Wochen vor der Bildungsmaßnahme)

Die aktuelle Situation (Ist-Zustand) – Warum erfolgt die Bildungsmaßnahme?

Aktualisierung, Erweiterung der fachlichen Qualifikation/soziale, kommunikative Kompetenz/eine neue Stelle?
 Welche Ziele sind für Ihren Arbeitsbereich bisher formuliert worden? Wo liegen Schwierigkeiten im bisherigen Tätigkeitsbereich?

Der gewünschte Zustand (Soll-Zustand) – Ziel der Maßnahme

Was soll nach dem Seminar konkret anders sein? Welches Verhalten soll durch das Seminar geändert werden? Woran erkennen Sie oder ich, dass Sie Ihr Seminarziel erreicht haben? Wer außer Ihnen kann das noch erkennen? Welche Unterstützung leistet das Seminarziel zu den Abteilungszielen bzw. zu Ihren persönlichen Zielen?

Der Weg/die Zeit – Wie und wann wird das Ziel erreicht werden können?

Welche Maßnahme, zusätzlich zum Seminar, kann den Weg unterstützen, das gesetzte Seminarziel zu erreichen? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein? Was kann ein Hinderungsgrund oder Stolperstein bei der Erreichung des Seminarziels sein? Bis wann möchten Sie dieses Ziel erreicht haben? Gibt es Teilschritte? Bis wann sollen diese erreicht sein?

Der Transfer – Wann besteht die Möglichkeit, das neue Wissen nach dem Seminar zu üben?

Wie kann bereits in der ersten Woche nach dem Seminar das Gelernte geübt werden? Worauf achten Sie im Seminar, damit Sie das Wissen im Alltag nutzen können? Welche Unterstützung erwarten/brauchen Sie von mir als Vorgesetztem/von Ihren Kollegen, um das Gelernte erfolgreich umzusetzen?

Transfergespräch (ca. 2 Wochen nach der Bildungsmaßnahme)

Erinnerung an das Weiterbildungsziel/Angemessenheit des Ziels prüfen:

- Was war das Lernziel? Wie wertvoll war das Seminar?
- War das gesetzte Ziel sinnvoll oder hat es sich durch das Seminar noch einmal verändert?
- Können Sie erkennen, ob Sie Ihr Seminarziel erreicht haben?

Bisheriger Transfer

Wann haben Sie das Gelernte bereits geübt? Bei welchen Aufgaben oder Tätigkeiten haben Sie seit Ihrer Rückkehr an Ihrem Arbeitsplatz etwas verändert? Können Sie dazu ein konkretes Verhalten beschreiben? Welche anderen Mitarbeiter haben Sie über Ihre Teilnahme an dem Seminar informiert? Können Sie Ihr Wissen aus dem Seminar an Kollegen weitergeben?

Weiterer Transfer

Was möchten Sie als Folge des Seminars in der Zukunft konkret noch erreichen? Welches Verhalten wollen Sie noch verändern? Welche Voraussetzungen müssen noch geschaffen werden, damit Sie das Gelernte üben und anwenden können? Welche Unterstützung brauchen Sie von mir als Vorgesetztem/von Kollegen/an Ressourcen? Wann wollen wir uns noch einmal treffen?

Transfermaßnahmen – Übungsmöglichkeiten

Was erfolgt jetzt nach dem Seminar?

Maßnahmen/Aktivitäten

Termine

1.

.....

2.

.....

3.

.....

Die Postkarte

Die Erinnerungspostkarte wurde Anfang des Jahres 2005 an alle Mitarbeiter versandt, sie erinnerte an den im letzten Jahr stattgefundenen Workshop und forderte alle Führungskräfte dazu auf, auch nach der langen Pause aktiv die Trainings in Gespräche mit den Mitarbeitern einzubinden. Da sowohl die Theorie als auch die Unternehmenspraxis besagt, dass Umsetzung nur unter sofortiger Anwendung des Gelernten geschieht, war deutlich, dass ohne diese weitere Initiative kaum Chancen zur Umsetzung bestanden.

<p>Liebe Kolleginnen und Kollegen,</p> <p>das neue Jahr hat angefangen und mit ihm auch die Weiterbildungsplanung 2005. Bei dieser Gelegenheit möchte ich Sie gerne an unseren Workshop „Personalentwicklung als Führungsaufgabe“ erinnern.</p> <p>Wie sieht es bei Ihnen aus, jetzt wo die Seminare wieder anlaufen? Führen Sie vor- und nachbereitende Gespräche? Nutzen Sie den Ordner und die laminierte Karte zum Thema „Weiterbildung als Coachingprozess“? Gelingt es Ihnen, Bildungsmaßnahmen noch zielorientierter und effektiver einzusetzen?</p> <p>Wenn Sie Fragen dazu haben oder Unterstützung wünschen, wenden Sie sich einfach direkt an mich.</p> <p>Mit freundlichen Grüßen aus der Personalentwicklung,</p>	<hr/> <hr/> <hr/>
--	-------------------

Gleichzeitig mit der Postkarte wurde in der Mitarbeiterzeitung ein Artikel veröffentlicht, der sowohl die Führungskräfte als auch die Mitarbeiter dazu anregen sollte, über das Thema Lernen nachzudenken. Außerdem wurde die Seminaranmeldung durch eine Checkliste erweitert, um auch die Mitarbeiter in der Transfersicherung ihrer Bildungsveranstaltungen zu unterstützen und sie darüber hinaus auf einen nachhaltigen Bildungsprozess aufmerksam zu machen.

Der erste Artikel in der Mitarbeiterzeitung

Im Juni 2005 erschien ein Artikel in der Mitarbeiterzeitung, der das Thema Lernen aufgriff, über Nachhaltigkeit von Seminaren berichtete und das Projekt „Personalentwicklung als Führungsaufgabe“ für alle Mitarbeiter erläuterte sowie über dessen Verlauf informierte. Auch an dieser Stelle wurde der Versuch unternommen, das Projekt in den Köpfen der Führungskräfte und Mitarbeiter von Chiron präsent zu halten.

Hat Lernen eine Zukunft?

Lohnt es sich ein Seminar zu besuchen?

Diese Frage wird derzeit häufig unter dem Aspekt der Kosten betrachtet, denn Lernen kostet mittlerweile fast immer Geld, und in jedem Fall Zeit.

Dabei ist es möglich die Perspektive zu wechseln und eine Weiterbildung nicht nur als Kostenfaktor, sondern als Investition in die Zukunft zu betrachten.

Doch auch Investitionen sollen sich in der Zukunft lohnen.

Im Alltag gestaltet es sich meist wie folgt: Sie als Seminarteilnehmer verbringen zwei Tage in einem Hotel, werden mit Neuem konfrontiert und kehren mit vielen Vorsätzen und im besten Falle hoch motiviert an Ihren Arbeitsplatz zurück. Doch was passiert dann?

Wir haben Sie gefragt!

In über 30 Interviews haben Sie oder Ihre Kollegen dazu Stellung genommen. Das Ergebnis war, dass es immer wieder vorkam, dass die liegen gebliebene Arbeit und der alltägliche Zeitdruck Sie sofort gefangen nimmt und die Vorsätze mitsamt den Seminarunterlagen von Ablage zu Ablage und schließlich in die Schublade wandern.

Doch es gibt auch Situationen, da gelingt der Transfer des Gelesenen und Sie können ganz selbstbewusst bejahen, dass sich das Seminar gelohnt hat.

Was macht nun den Unterschied, ob Transfer gelingt oder nicht?

Auch das haben Sie uns beantwortet und bestätigen damit alle aktuellen Forschungsergebnisse. Transfer gelingt Ihnen dann, wenn Sie das Gelesene direkt nach dem Seminar üben und diesen Prozess auch reflektieren. Schon vor dem Seminar ist es bereits von Bedeutung eindeutig zu klären, warum Lernen stattfinden soll. Für ein Unternehmen steht an erster

Stelle, dass die Mitarbeiter fit für die Zukunft sind und anstehenden Herausforderungen bewältigen können.

Welches Seminar besucht werden soll und die Lernrichtung wird durch die Beschreibung der Lernziele festgelegt. So beginnt der Transfer bereits vor der Trainingsmaßnahme. Der Nutzen jeden Seminars ist daher umso höher je gezielter Wissen erworben und anschließend praktisch umgesetzt werden kann.

Das heißt, die wichtigste Zeit vom Seminar, ist die Zeit vor und nach einem Seminar.

Das Seminar selber ist nur ein kleiner Bestandteil in dem gesamten Prozess sich neues Wissen anzueignen und dieses in der Praxis auch nutzen zu können.

Um Sie in der Aufgabe zu unterstützen die Lücke von Wissen zur Umsetzung zu schließen, startete die Personalentwicklung im Sommer letzten Jahres das Projekt:

„Weiterbildung als Coachingprozess“



Das Projekt begann, indem alle Führungskräfte von Seiten der Personalentwicklung zu einem Workshop eingeladen wurden, damit diese Themen angesprochen werden konnten und um ihnen Material für vor- und nachbereitende Gespräche im Rahmen einer Weiterbildungsmaßnahme anzubieten.

Ziel dabei ist es, Seminare und Trainings nachhaltiger zu gestalten, indem Mitarbeiter von Ihren Führungskräften im Gelingen von Transfer begleitet werden. Die Führungskraft agiert dann ähnlich wie ein Coach und kann so gemeinsam mit dem Mitarbeiter in

einem Gespräch vor dem Seminar die Ziele festlegen und die geeignete Maßnahme auswählen. Nach einem Seminar wird der Transfer gemeinsam gestaltet und der Führungskraft ist es möglich, durch ihre Kompetenz und Erfahrung, den Mitarbeiter in der Umsetzung des Gelesenen zu unterstützen.

Gleichzeitig haben wir Ihnen allen kürzlich eine Checkliste zur Verfügung gestellt, die Ihnen als Wegweiser dienen kann, den Lernprozess erfolgreich zu gestalten. Wichtig ist auch hier sich die Bereiche Vor- und Nachbereitung von Weiterbildung, sowie das ständige Üben der Trainingsinhalte immer wieder vor Augen zu führen:

➤ Ziele definieren - Planen

➤ Seminar

➤ Reflektieren

➤ Inhalte Üben

Jederzeit steht natürlich auch die Personalentwicklung für Fragen und Beratung zur Verfügung. Die Personalentwicklung selber wird in dem Gesamtprojekt durch das Finanzieren einer Promotion wissenschaftlich begleitet.

Somit dürfte sich der Frage „ob Lernen eine Zukunft hat“ die Frage anschließen:

„Findet Lernen bei uns in Zukunft weiterhin statt?“

Zielorientiertes Lernen hat eine Zukunft und auch ein Unternehmen hat nur eine Zukunft, solange in ihm gelehrt wird. Dennoch wird „Lernen ohne Anlass“ immer unwahrscheinlicher.

Vor allem wird es in Unternehmen nicht mehr zu bezahlen sein. Doch auch wenn die Zukunft, wie jeder weiß, auch unvorhergesehenes bringt, formulierte ein Bildungsverantwortlicher aus dem Automobilbau, wie es treffender nicht gesagt werden kann:

„Wenn Sie denken Lernen ist teuer, dann versuchen Sie es mit Inkompetenz!“

Die Checkliste für Mitarbeiter

Der Grundgedanke dieser Checkliste lag darin, auch den Mitarbeitern eine Möglichkeit zu bieten, die eigenen Seminare organisierter und nachhaltiger zu gestalten. Da es derzeit unmöglich war, alle Mitarbeiter bezüglich dieses Themas zu schulen, wurden sie per E-Mail angeschrieben und über die Checkliste informiert, die zukünftig jeder Seminaranmeldung beigelegt werden sollte (April 2005).

Die Checkliste war mit dem Logo gekennzeichnet, die einzelnen Schritte eines nachhaltigen Bildungsprozesses wurden benannt und gemäß dem Logo farbig unterlegt. Jeder Schritt konnte in einem daneben stehenden Kästchen abgehakt werden.

Die E-Mail war folgendermaßen formuliert:

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Im Sommer letzten Jahres starteten wir das Projekt: „**Weiterbildung als Coachingprozess**“.

Ziel dieses Projektes ist es, den Besuch von Seminaren und Trainings nachhaltiger zu gestalten und so den Nutzen von Bildungsmaßnahmen zu erhöhen.

Aus diesem Grunde haben wir ein einfaches Modell entwickelt, mit dessen Hilfe Führungskräfte als „**Coach**“ ihrer Mitarbeiter den **erfolgreichen Transfer** – also die Nutzung und Anwendung von Trainingsinhalten im betrieblichen Alltag – aktiv fördern können.

Nachdem wir letztes Jahr zunächst unsere Führungskräfte über diesen Ansatz informiert haben, wollen wir nun Ihnen allen eine **Checkliste** an die Hand geben, mit deren Hilfe Sie den „Transfer-Erfolg“ Ihrer Bildungsmaßnahmen weiter erhöhen können. Diese Checkliste erhalten Sie ab sofort auch mit jeder Seminargenehmigung. In der Juniausgabe der Mitarbeiterzeitung werden Sie unter anderem auch einen Artikel zum Thema „Lernen und Weiterbildung in Unternehmen“ finden und in der Ausgabe am Ende des Jahres werden wir dann auch speziell zu unserem Projekt und dessen Ergebnissen berichten.

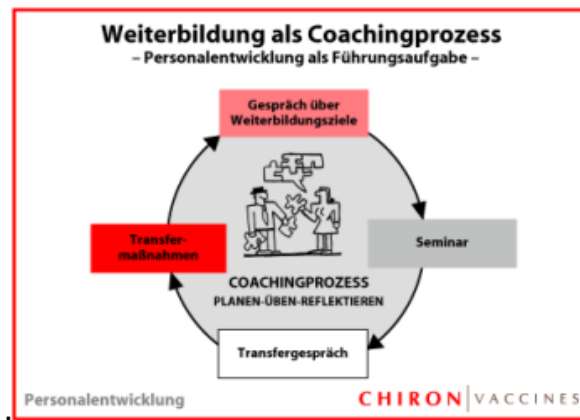
Ich freue mich schon jetzt auf Ihr Feedback. Sollten Sie weitere Fragen haben, stehe ich gerne zur Verfügung!

Einen guten Start ins Weiterbildungsjahr 2005 wünscht Ihnen

Ihre Personalentwicklung

Checkliste für erfolgreiche Seminare

Nutzen Sie diese Checkliste als Wegweiser, um Ihre Seminare systematisch zu planen und die Trainingsinhalte erfolgreich im Alltag umzusetzen!



11 Schritte, zum Trainingserfolg

<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sie haben mit Ihrem Vorgesetzten das Ziel der Bildungsmaßnahme besprochen und wissen genau was sich nach dem Seminar im betrieblichen Alltag verändern/verbessern soll. ► PLANEN <input type="checkbox"/> Sie haben eine im Hinblick auf das Lernziel geeignete Trainingsmaßnahme ausgesucht und mit Ihrem Vorgesetzten (ggf. auch der Personalentwicklung) abgestimmt. ► PLANEN <input type="checkbox"/> Es wurde ein Termin für ein Nachbereitungsgespräch vereinbart. ► PLANEN <input type="checkbox"/> Sie haben in der ersten Woche nach dem Seminar Zeit eingeplant, das Gelernte anzuwenden bzw. müssen es bei Ihren Tätigkeiten ohnehin nutzen. ► PLANEN (Wenn nein: Ist es besser das Seminar auf einen anderen Zeitpunkt zu verschieben, um die direkte Umsetzung in die Praxis zu gewährleisten?) 	vor dem Seminar
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sie haben persönliche Beispiele und aktuelle Probleme in das Seminar mitgebracht, um an konkreten, eigenen Praxisbeispielen zu arbeiten. <input type="checkbox"/> Sie haben am Ende des Seminars festgelegt, wann und was Sie in der ersten Woche nach dem Seminar umsetzen/verändern wollen. 	Seminar
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sie haben am <u>ersten</u> Tag nach dem Seminar begonnen das Gelernte zu üben und umzusetzen. ► ÜBEN <input type="checkbox"/> Sie haben mit Ihrem Vorgesetzten über das Seminar und die ersten Umsetzungsschritte gesprochen und <u>gemeinsam</u> weitere Schritte/Maßnahmen für den Transfer festgelegt. ► REFLEKTIEREN <input type="checkbox"/> Sie haben die besprochenen weiteren Maßnahmen terminiert und eventuell einen neuen Termin mit Ihrem Vorgesetzten festgelegt. ► PLANEN 	nach dem Seminar
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sie haben die weiteren Transfermaßnahmen umgesetzt und dadurch einen Mehrwert für das Unternehmen geschaffen. <input type="checkbox"/> Sie wenden das neu Gelernte immer wieder an und erreichen so durch ständiges Üben Schritt für Schritt Ihr Lern- und Weiterbildungsziel. ► ÜBEN 	Transfer

Der zweite Artikel in der Mitarbeiterzeitung

Dieser Artikel diente dazu, zum einen die Ergebnisse der Evaluation dieses Projektes zu veröffentlichen, und er bot gleichzeitig eine Plattform, die Einstellung und Meinung der Personalentwicklung zu formulieren.

Artikel Mitarbeiterzeitung/März 2006

2learn or not 2learn – is that the question?

Investitionen in Weiterbildung sind Kosten. Kosten drücken den Gewinn. Also steht derjenige besser da, der nicht in Weiterbildung investiert?!

Könnte, was bisher selbstverständlich ist, bald zur Ausnahme werden: der Besuch von Seminaren?

Wir alle konnten es erleben. In Krisenzeiten wird gespart, nicht überall, aber gerade auch im Bereich Bildung und Mitarbeiterentwicklung. Wenn nicht deutlich wird, warum und an welcher Stelle Lernen Erfolg zeigt, schmerzt es kaum, darauf zu verzichten.

Vor fast einem Jahr starteten wir das Projekt „Personalentwicklung als Führungsaufgabe“. Alle Führungskräfte wurden darin geschult, Weiterbildung effektiver zu gestalten.

Nach dem Motto „Die wichtigste Zeit des Seminars ist die Zeit davor und danach“ wurden Möglichkeiten über den Umgang mit Weiterbildung aufgezeigt.



Jetzt haben uns eben diese Führungskräfte zu ihren Erfahrungen im Anschluss an die Schulung Feedback gegeben.

Vom Feedback bin ich positiv überrascht. Nicht nur, dass die Befragten durchweg davon überzeugt sind, für die Personalentwicklung ihrer Mitarbeiter verantwortlich zu sein, es wird auch als wichtig angesehen, die Effektivität von Seminaren zu erhöhen. Der Workshop war den meisten Führungskräften noch präsent und sie sahen die Inhalte als so wertvoll an, dass sie sich wünschen, den Workshop auch für zukünftige Führungskräfte von Chiron zu erhalten.

Nach Einschätzung der Befragten nutzen sie die Zeit vor und nach einem Seminar konsequent, um Ziele zu vereinbaren und bereits im Vorfeld über die Möglichkeiten der Umsetzung im Alltag nachzudenken. Auch nach Abschluss einer Maßnahme wird versucht, den Transfer sicherzustellen.

Als problematisch sehen die Befragten an, dass eine solch intensive Betreuung der Seminare ihrer Mitarbeiter viel Zeit kostet, die aufzubringen schwierig ist. Da dies eine zentrale Führungsaufgabe darstellt, sehe ich hier ein wichtiges Handlungsfeld.

Von der Personalentwicklung zur Verfügung gestellte Tools, wie ein Ordner mit Gesprächsleitfäden und die Checkliste, mit der alle Mitarbeiter ihren Lernprozess unterstützen können, haben sich leider noch nicht etabliert. Über Rückmeldungen, an welcher Stelle wir diese Tools handhabbarer gestalten können, freuen wir uns.

Für mich als Personalentwickler bedeuten die Ergebnisse der Befragung einen ersten

wichtigen Schritt in die richtige Richtung.

Ein kleiner Wermutstropfen ist sicherlich die Tatsache, dass wir lediglich eine Rücklaufquote von 44% erreichen konnten, was viele Interpretationen zulässt. Wären die Ergebnisse anders, d.h. negativer ausgefallen, wenn sich alle Befragten geäußert hätten? Oder zeigt die geringe Rücklaufquote, dass das Thema zur Zeit keine Priorität hat oder dass unsere Ideen im Umgang mit Seminaren wirklichkeitsfremd und zu zeitraubend sind?

Wenige Interpretationen lässt die Tatsache zu, dass in Krisenzeiten schnell beim Thema Training gespart wird. Denn bei der Vergabe von Budgets zählen am Ende nicht die Haltung der Personalentwicklung, sondern die Zahlen des Reportings. Die Sprache im Management ist die der Kosten/Nutzen-Analyse und des Return on Investment, auch was Ihr Lernen betrifft.

Wir als Mitarbeiter und Humankapital des Unternehmens stellen eine wichtige Ressource dar, die unser Unternehmen erfolgreich macht und nach vorne bringt.

Auch wenn es schwierig bleibt, einen „quick win“ nachzuweisen, ist es wichtig, einen Anfang zu finden, dass Fortbildung Nutzen schafft. Damit sichtbar wird, was unsere Haltung längst zeigt: Dass Sie als Mitarbeiter unseren Unternehmenserfolg sichern!

Ihre Personalentwicklung

1.5.4 Projekt Vc: Evaluation PAF

Projekte	Projektelemente	Ziel des Projektes	Theorie, die diese Erkenntnisse fordert
Projekt Vc: Evaluation des Workshops PAF	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzevaluation zum Workshop PAF <ul style="list-style-type: none"> ➢ Befragung von 7 Teilnehmern, 3 Monate nach dem Workshop • Befragung aller Führungskräfte durch einen anonymen Fragebogen 	a) Erste Eindrücke vom Workshop erhalten, um weitere Interventionen zu planen und durchzuführen. b) Evaluation des Workshops PAF	

Um das Projekt zu evaluieren, wurde im November 2004 nach der Schulung aller Führungskräfte eine Kurzevaluation durchgeführt. Es nahmen sieben Führungskräfte daran teil. Die Kurzevaluation bot die Gelegenheit, trotz des eingeschränkten Seminarbetriebs einzuschätzen, inwieweit der richtige Weg eingeschlagen war und welche Interventionen zukünftig erforderlich sein würden.

Aus den Ergebnissen der Kurzevaluation wurden Ideen für Interventionen generiert, wie die Checkliste für Seminare, die Postkarte und der Artikel in der Mitarbeiterzeitung.

Nachdem der Weiterbildungsbetrieb seinen gewohnten Gang seit Anfang des Jahres 2005 wieder aufgenommen hatte, führten wir die Befragung aller Führungskräfte im September 2005 durch.

Die Kurzevaluation

Inhalte der Interviews waren u.a. folgende:

- Was ist Ihnen aus dem Workshop noch in Erinnerung geblieben? Was ist Ihnen noch präsent?
- Wie würden Sie den Workshop mittlerweile bewerten?
- Welcher Nutzen hat sich für Sie daraus entwickelt?
- Inwiefern hat sich durch den Workshop ihr Umgang mit Weiterbildung verändert?
- Welche Vorsätze haben Sie realisiert?
- Wie viele Mitarbeiter haben seitdem an einer Weiterbildung teilgenommen?
- Welche Unterstützung wäre noch hilfreich? Von wem? Würde es Ihnen den Umgang mit dem neuen Tool erleichtern?
- Welchen Nutzen sehen Sie in diesem Gespräch?
- Haben Sie Verbesserungsvorschläge?
- Was verhindert das Gespräch über Weiterbildungsziele? Welche Hindernisse sehen Sie?
- Was können Sie oder das Unternehmen bzw. die PE dafür tun, dass Sie diese Gespräche führen?
- Abschließend: Gibt es seit dem Workshop in Bezug auf Weiterbildung/Seminare/Training einen Unterschied zu vorher? Wie sieht der aus?

Ergebnis der Kurzevaluation

Eine Sensibilisierung für das Thema Nachhaltigkeit von Weiterbildung hatte stattgefunden, denn die Inhalte

- waren in Erinnerung geblieben,
- wurden als notwendig und sinnvoll eingestuft,
- hatten verdeutlicht, dass es notwendig war, Seminare zielorientiert zu besprechen.

Eine Umsetzung des Gelernten hatte kaum stattgefunden, und es wurden immer wieder äußere Umstände benannt, warum Inhalte sich als nicht umsetzbar erwiesen.

Nur wenige Mitarbeiter hatten bisher ein Seminar besucht, welches die Dauer eines Tages überschritt, anschließend wurde der Seminarbetrieb eingestellt. Eine Führungskraft hatte die Inhalte des Workshops an andere Leitungsfunktionen weitergegeben, blieb mit diesen anschließend jedoch nicht in Kontakt, um zu sehen, ob diese die Inhalte umsetzten. Die Unklarheit, wie es im Unternehmen weitergehen würde, führte dazu, dass die Inhalte verblassten und die Präsenz der Workshops aus dem Blick geriet.

Die Befragung aller Führungskräfte

Die Umfrage wurde per E-Mail an 77 Führungskräfte verschickt. Es sollten 16 Aussagen bewertet werden. Die Stufung der Skala verlief von „stimme vollständig“ zu bis hin zu „stimme nicht zu“.

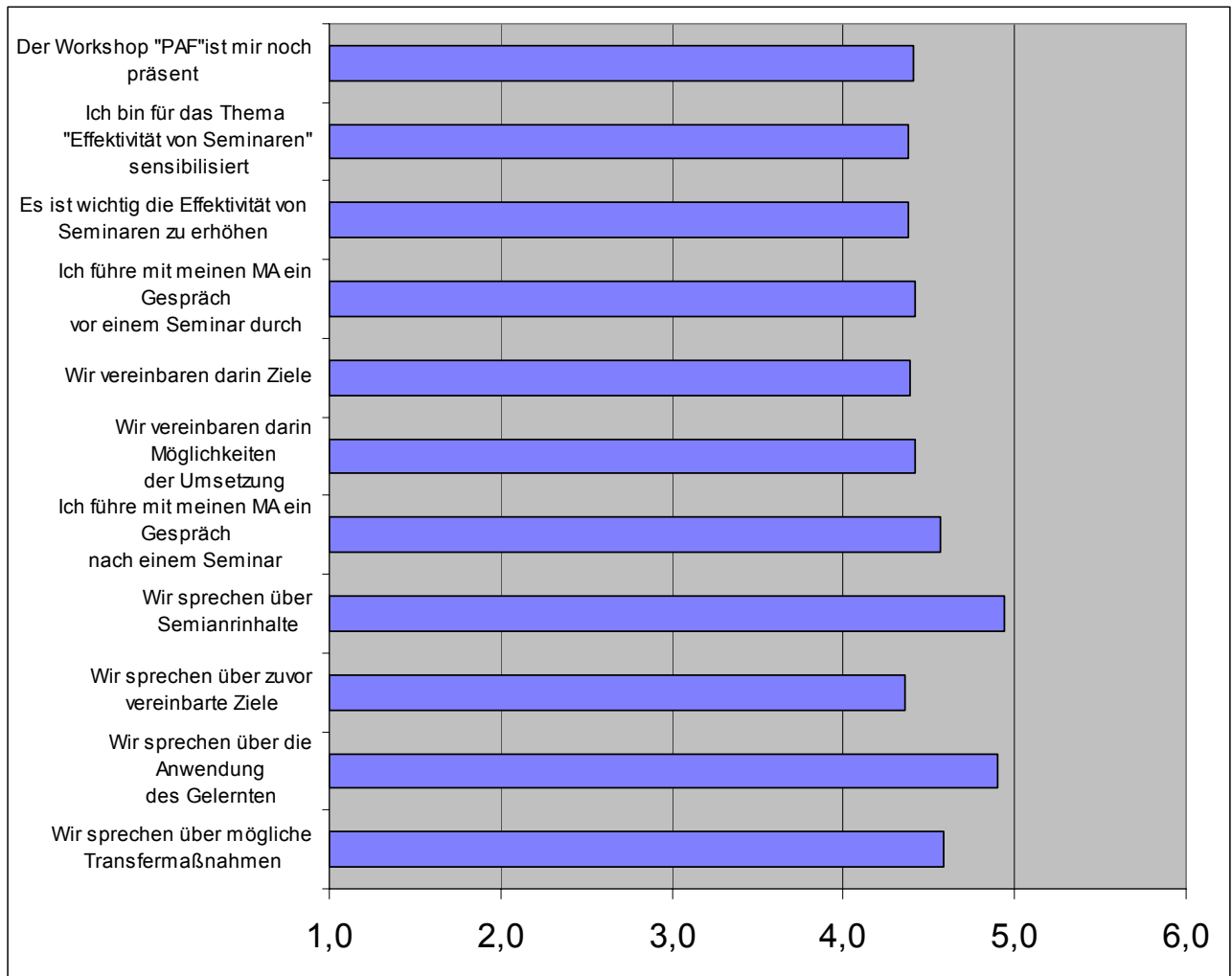
Beispiel:

	Dieser Aussage....					
	stimme ich keinesfalls zu	stimme ich nicht zu	stimme ich eher nicht zu	stimme ich eher zu	stimme ich zu	stimme ich vollständig zu
Der Workshop „Personalentwicklung als Führungsaufgabe“ ist mir immer noch präsent	①	②	③	④	⑤ <input checked="" type="radio"/>	⑥

34 Führungskräfte haben den Fragebogen beantwortet und zurückgesendet. Der Rücklauf beträgt demnach 44%.

Die weiteren zu bewertenden Aussagen finden sich in der graphischen Auswertung, die im Anschluss folgt.

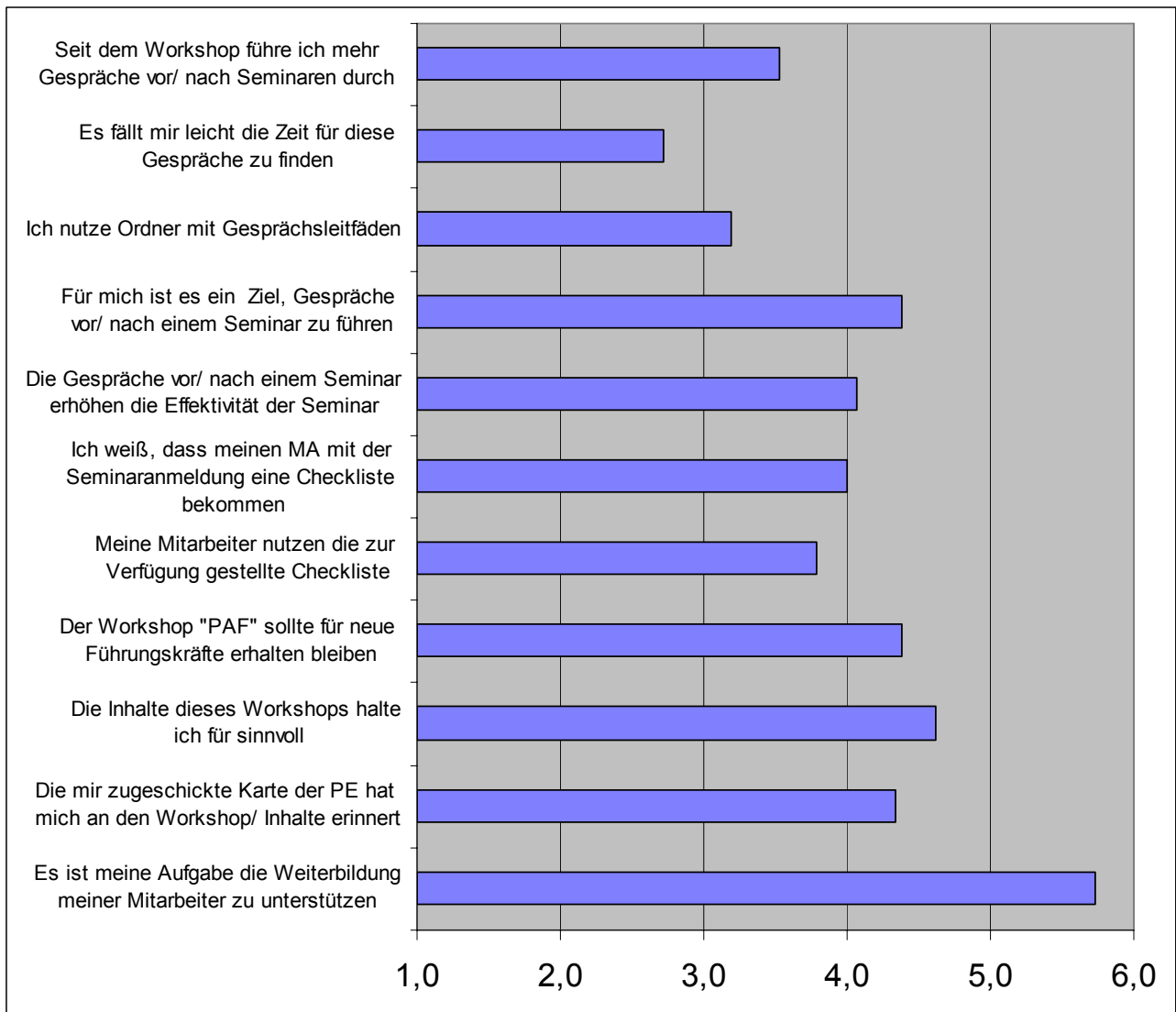
Graphische Darstellung der Ergebnisse:
(Seite 1)



Legende: 1=stimme keinesfalls zu
6=stimme vollständig zu

Die graphische Darstellung zeigt deutlich, dass die Führungskräfte, die den Fragebogen ausgefüllt haben, für ihre Verantwortung als Personalentwickler ihrer Mitarbeiter sensibilisiert worden sind. Es ist ihnen bewusst, dass es wichtig ist, die Effektivität von Seminaren zu erhöhen. In den meisten Fällen führen die Führungskräfte vor und nach einem Seminar Gespräche, in denen Ziele vereinbart werden, über die im Nachhinein gesprochen wird. Besonders positiv zu bewerten ist, dass auch der Bereich Transfer und Transfermaßnahmen Raum gefunden hat. Es wird vor einer Trainingsmaßnahme über eine mögliche Umsetzung der Seminarinhalte gesprochen und anschließend auch über die Anwendung des Gelernten.

Graphische Darstellung der Ergebnisse:
(Seite 2)



Legende: 1=stimme keinesfalls zu
6=stimme vollständig zu

Es war sinnvoll, mit Hilfe der Postkarte an die Workshops zu erinnern. Der Ordner mit den Gesprächsbögen ist nicht oder zumindest noch nicht im Einsatz. Hier wäre es notwendig zu hinterfragen, woran dies liegt. Möglicherweise sind die Gesprächsleitfäden zu umfangreich, oder sie passen sich nicht an die entstehende Gesprächsstruktur der Führungskräfte an.

Es ist sehr erfreulich, dass sich alle dieser befragten Führungskräfte für die Personalentwicklung ihrer Mitarbeiter verantwortlich fühlen. Dennoch fällt es ihnen schwer, Zeit für solche Gespräche zu finden. An dieser Stelle besteht weiterer Handlungsbedarf. Es wäre zusätzlich wieder nötig, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie es möglich ist, die Führungskräfte an diesem Punkt in der Umsetzung zu unterstützen.

Die Anzahl der Gespräche vor und nach einer Trainingsmaßnahme nahm nicht wesentlich zu, die der Personalentwicklung wichtigen Themen Nachhaltigkeit und Transfer wurden jedoch integriert. Ziel der Workshops war es, die bereits stattfindenden

„Tür und Angel“-Gespräche auszudehnen und wichtige Inhalte einzubauen. Dies ist zumindest bei den Führungskräften, die den Fragebogen ausgefüllt haben, gelungen. Erreicht wurde, dass das Thema „nachhaltiges Lernen“ im Unternehmen Platz gefunden hat. Es wird als bedeutsam angesehen, diesen Workshop für neue Führungskräfte zu erhalten.

Das Fazit der zurückgeschickten Fragebögen der Umfrage ist insgesamt positiv, und der Verlauf des Projektes kann für diese Gruppe der Führungskräfte als erfolgreich beschrieben werden. Eine gute Basis ist entstanden, auf der aufgebaut werden kann.

Schwieriger stellt sich die Interpretation bei der großen Gruppe von Führungskräften dar, die den Fragebogen nicht zurückgesendet haben. Der Rücklauf von knapp 45% lässt sich nicht als Meinungsbild auf die restlichen Führungskräfte übertragen. Das Nicht-Beantworten der Umfrage signalisiert möglicherweise die geringe Bedeutsamkeit des Projektes. Hier wird unter Umständen deutlich, dass es von Seiten der Personalentwicklung nicht gelang, einen Zugang zu diesem Thema zu vermitteln. Diese Problematik kann erst in einem weiteren Projekt bearbeitet werden (siehe Kapitel 11 – Fortgang der Praxis Teil I).

10.6.1. Fortgang der Praxis

Nach der Einführung des Themas und der Initiierung des Veränderungsprozesses lässt sich der Fortgang der Praxis folgendermaßen gestalten.

a) Es ist erforderlich, den Veränderungsprozess weiterhin zu begleiten.

➤ Fortgang der Praxis Teil I

Das Ziel bleibt weiterhin, das Verhalten der Mitarbeiter im Umgang mit Weiterbildung zu verändern und eine dementsprechende Gestaltung des Bildungs- bzw. Lernprozesses zu bewirken. Die Thematik „nachhaltiges Lernen“ wurde ins Unternehmen getragen und die Führungskräfte wurden dafür sensibilisiert. Das Verhalten veränderte sich bisher dagegen unwesentlich. Der Transfer von neuem Wissen in den Unternehmensalltag ist weiterhin zu begleiten und zu unterstützen. Hier wird deutlich, dass die Veränderung des Lernprozesses einen eigenen Lernprozess initiierte, welcher nur unter den gleichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen gelingt, die als Maßgabe für Weiterbildung im Unternehmen gelten. Der Transfer der Workshop-Inhalte über den nutzbringenden Umgang mit Weiterbildung stellt die größte Hürde dar. Diese Umsetzung verlangt von Seiten der Geschäftsführung und der Personalentwicklung ebenso viel zur Verfügung gestellte Ressourcen, um das Üben sicherzustellen, wie der Transfer von Seminarinhalten der Mitarbeiter.

Um diesen Prozess noch professioneller zu begleiten und die Menschen und ihr Verhalten im Unternehmen noch besser zu verstehen, muss eine Auseinandersetzung mit der Kultur innerhalb des Unternehmens erfolgen.

Auch die theoretische Auseinandersetzung legt in fast allen Teilen dar, dass es unumgänglich ist, sich mit Kultur auseinander zu setzen, wenn Veränderung geschehen soll.

b) Es müssen passende Rechenverfahren und Möglichkeiten der Datensammlung ausgewählt werden.

➤ Fortgang der Praxis Teil II

Hierfür können die Ergebnisse aus dem Bericht des „Projektes II: Unternehmensdiagnose, Schwerpunkt: Qualitätsmanagement“ genutzt werden. Diese ermöglichen es, die Instrumente an bereits bestehende anzugleichen und aufzuzeigen, welche Controlling-Instrumente in der Weiterbildung bereits existieren. Nach Ergänzung der bestehenden Controlling-Instrumente müssen diese Verfahren Stück für Stück in den Bildungsprozess integriert werden. Erst dann ist das Controlling-Konzept vollständig.

Derzeitiger Stand im Unternehmen Chiron

Der Stand bei Chiron ist folgender: Große Umbrüche und Veränderungen hatten zur Folge, dass Kosten eingespart werden mussten. Durch unterschiedliche firmeninterne Geschehnisse wurde der Seminabetrieb wiederholt unterbrochen. Außer den bis zu diesem Zeitpunkt genehmigten Weiterbildungsmaßnahmen durften wiederum keine weiteren stattfinden. Auch die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Nachhaltigkeit von Weiterbildung bzw. die Einführung von Bildungscontrolling unterlag anderen Prioritäten und wurde zunächst nicht vorangetrieben.

Einige Wochen später wurde die Zurückhaltung bezüglich dieses Projektes noch verständlicher. Das Unternehmen wurde verkauft und gehört nun zur Firmengruppe Novartis. Was dies für den Bereich Bildungscontrolling bedeutet, ist auch zu Beginn des Jahres 2006 noch nicht abzusehen. Daher ist nur theoretisch formulierbar, wie dieser Teil der Entwicklung und Einführung von Bildungscontrolling vollzogen werden kann. Diese konzeptionelle Arbeit schließt sich im Folgenden an.

11. Fortgang der Praxis Teil I: Begeleitung des Veränderungsprozesses

Warum eine Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Kultur?

Ein Unternehmen investiert in die Bildung seiner Mitarbeiter, damit diese das erworbene Wissen im Sinne des Unternehmens nutzbringend einsetzen. Bildungscontrolling soll einen Vergleich leisten, dieser Investition in den Menschen einen Nutzen für die Organisation gegenüberzustellen. Deutlich wurde, dass dieser Nutzen nur entsteht, wenn Gelerntes auch erfolgreich angewendet wird. Dafür bedarf es einem Lernprozess, der die dafür nötigen Rahmenbedingungen gewährleistet.

Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Studie mit den Bildungs- bzw. Lernprozessen in organisationalem Kontext, mit deren Steuerbarkeit und mit der Möglichkeit dieses Lernen möglichst nachhaltig zu gestalten. Die erfolgte Auseinandersetzung mit Weiterbildung wies an unterschiedlichsten Stellen – sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Analyse - immer wieder darauf hin, dass die gelebte Kultur im Unternehmen auf das Lernen der Mitarbeiter Einfluss nimmt.

Unternehmen entwickeln eine eigene Kultur, besonders diejenigen, die auf eine lange Tradition zurückblicken. So ist anzunehmen, dass sich diese Kultur auch auf das Lernverhalten der einzelnen Mitarbeiter auswirkt. Jeder Mitarbeiter in einem Unternehmen besitzt individuelle Lernerfahrungen. Bewusst erlebt wird Lernen in der Schule, in der sich ein erster persönlicher Lernstil entwickelt. Dieser prägt den Menschen weiterhin und verfestigt oder verändert sich während der Ausbildung und des Studiums. Doch auch wenn jeder Mitarbeiter in einem Unternehmen bereits viel an eigener Lernerfahrung mitbringt, etablieren sich für das Unternehmen spezifische Umgangsweisen im Bereich Weiterbildung.

Weiterbildung soll nicht einer Verordnung gleichen, sondern den Mitarbeiter einbeziehen und dadurch seine Eigenverantwortung fördern, die ihm die Gelegenheit zur persönlichen Weiterentwicklung gibt (vgl. Ischbeck, 1994, S. 198ff.). Neben organisierten Lernprozessen benötigen auch spontane Lernprozesse die Unterstützung der Organisation oder der Weiterbildungsabteilung. Es sollte Wert darauf gelegt werden, dass sowohl das Unternehmensumfeld als auch die Unternehmenskultur diese Form des Lernens berücksichtigt. Lernkultur im Unternehmen –und natürlich auch Kultur an sich - bildet die Basis für eigenverantwortliches Handeln und Lernen. Dies wirft die Frage nach der Etablierung einer lernfördernden Kultur wiederholt auf. Will also ein Unternehmen seinen existierenden Umgang mit Lernen dahingehend verändern, dass er den Rahmenbedingungen entspricht, die erfolgreiches Lernen begünstigen, muss es sich damit befassen, wie dieser bisher aussieht. Weiterbildung im Unternehmen unterliegt nicht zufälligen Handlungsweisen, sondern entwickelte im Laufe des Bestehens der Organisation eine individuelle Form. Um dieses, für das Unternehmen spezifische Verhalten, zielgerichtet zu verändern, muss dieser Teil der Unternehmenskultur - die Lernkultur – im ersten Schritt erfasst werden. Erst im Anschluss ermöglicht sich ein zielgerichtetes Einwirken auf diese Strukturen.

Die initiierten Interventionen und Auseinandersetzungen bei Chiron, mit dem Ziel das Lernen effektiver und nachhaltiger zu gestalten, verlangten im ersten Schritt ein vorsichtiges Kennenlernen des bereits Existierenden. Dies spiegelt sich einerseits in den vorhandenen, sichtbaren und offiziellen Strukturen, die meist durch Regeln vorgegeben sind, andererseits aber auch in den etablierten inoffiziellen, heimlichen

Spielregeln im Umgang mit Lernen. Auf dieser anderen Seite, in dem Teil des Unternehmens, der sich jenseits der offiziellen Strukturen herausgebildet hat, findet sich Kultur wieder. Sie offenbart sich in Verhalten und Werten, die die Mitglieder der Organisation im Laufe der Jahre geformt haben und die sie selbst wiederum prägen. Kultur ist durch die in der Organisation beschäftigten Menschen entstanden und wirkt nachhaltig auf sie und die folgenden Generationen zurück.

Die Einführung von Bildungscontrolling bei Chiron löste einen Veränderungsprozess aus, der in die Kultur der Organisation hineinwirkt - zumindest in die Kultur des Lernens. Für die Veränderung des Umgangs mit Lernen scheint die Beschäftigung mit der Unternehmenskultur unumgänglich. Damit dies gelingt, setzt sich dieser Teil der Studie zunächst mit Kultur an sich auseinander, um anschließend gewonnene Erkenntnisse, insbesondere über die Möglichkeiten der Veränderung derselben, auf Lernkultur zu übertragen.

Als Begriff ist Kultur geläufig, inhaltlich dennoch schwer zu erfassen. Sie einheitlich zu definieren oder sogar dahingehend auf Kultur einzuwirken, dass sie manche Dinge fördert gleichzeitig Anderes nicht hemmt, wird kompliziert.

Kultur wird betrachtet „als der gesammelte gemeinsamen Wissensvorrat einer bestimmten Gruppe, der sich auf sämtliche verhaltensmäßigen, emotionalen und kognitiven Elemente der psychologischen Arbeitsweise aller Gruppenmitglieder erstreckt. Gemeinsames Wissen setzt allerdings eine Geschichte gemeinsamer Erfahrungen voraus, die wiederum auf einer stabilen Mitgliedschaft in der Gruppe beruhen muss. Das menschliche Bedürfnis nach klugem Kräftehaushalt, Folgerichtigkeit und Sinn formt die gemeinsamen Elemente zu festen Mustern, die man schließlich als Kultur bezeichnen kann“ (Schein 1995, S. 23).

Luhmann bezeichnet Kultur als „die Summe aller Selbstverständlichkeiten einer Gruppe, die unbewusst vorhanden sind“ (Luhmann 1993, Systeme, S. 22ff.).

Kultur ist damit etwas vom Menschen Geschaffenes, wobei im Prinzip alles einbezogen wird, von den Schlagerhits der 80er bis zur aktuellen Mode. Sie ist ein Ausdruck davon, wie Menschen einer Gruppe wahrnehmen, denken, handeln oder fühlen. In dieser Studie interessieren Verhaltensweisen, da unsere Auseinandersetzung mit Kultur in den Bereich des Lernen münden soll; Verhaltensweisen, die über soziale Beziehungen weitergegeben werden und meist nicht genetisch bestimmt sind. Bezeichnet man die Mitarbeiter eines Unternehmens als Gruppe, so lässt sich dieser eine eigene Kultur zuschreiben.

Unternehmenskultur ist im wesentlichen ein kollektives Phänomen, durch das die Unternehmensmitglieder gemeinsam Ideen, Vorstellungen und Werte verfolgen, ohne sie sich bewusst zu machen, die aber wiederum ihr Handeln steuern (vgl. Schreyögg, Georg 1998, S. 439 ff.). Schein bezeichnet die Bestandteile von Unternehmenskultur im Hauptsächlichen als unsichtbar, welche sich lediglich durch ein gemeinsames mentales Modell beschreiben lassen. Es gibt keine richtige oder falsche Kultur, sondern nur eine zum Unternehmensziel passende oder unpassende (Schein 2003, S. 36). Er beschreibt die Analyseoptionen für Kultur auf drei unterschiedlichen Ebenen:

➤ **Artefakte**

Sichtbare Strukturen und Prozesse im Unternehmen

➤ **Bekundete Werte**

Strategien, Ziele, Philosophien

➤ Grundannahmen

Unbewusste Anschauungen, Wahrnehmungen, Gefühle

Er formuliert Unternehmenskultur als einen schillernden, nicht exakt definierbaren Begriff, der sich durch folgende Merkmale näher umschreiben lässt:

- Unternehmenskultur als **unsichtbare Einflussgröße**, womit alle indirekten Orientierungsmuster und Handlungsweisen gemeint sind, die man kennen muss, um akzeptiertes Mitglied einer Unternehmung zu sein. Daraus lässt sich schließen, welche Handlungsweisen erwünscht und welche unerwünscht sind (vgl. exemplarisch: Schein 1984/Schreyögg 1998).
- Unternehmenskultur als **kollektives Phänomen**, welches alle Ideen, Vorstellungen und Werte bezeichnet, die die Unternehmensmitglieder gemeinsam unbewusst verfolgen. Allen individuellen Unterschiedlichkeiten wie dem Denken, dem Sprechen, dem Handeln, dem Auftreten usw. der Unternehmensmitglieder, gibt die Unternehmenskultur ein gewisses Maß an Einheitlichkeit. So entsteht insgesamt ein spezifisches Gefüge, eine Art Unternehmenscharakter.
- Unternehmenskultur als stiller Lehrplan; sie wird nicht systematisch vermittelt, sondern in einem **kollektiven Prozess** gelernt. Weit verzweigte Prozesse geben die allgemeingültigen Vorstellungen und Orientierungen unbewusst an die nächste Generation weiter.

(Unternehmens-)Kultur zielgerichtet zu verändern oder sie im ersten Schritt nur kennen zu lernen, bedarf einer einfühlsamen Analyse. Nach Kultur lässt sich nur schwer fragen, da sie viele unbewusste Prozesse, wie Selbstverständlichkeiten und natürliches Handeln enthält. Kultur im Unternehmen umfasst alle Aspekte dessen, was dieses im Laufe seines Bestehens entwickelt hat. Während sich alle direkten Befragungen mit öffentlich bekundeten Werten und Einstellungen befassen, kann Kultur sich dem ungeachtet auch in stillschweigenden Annahmen spiegeln, die von jeglicher Umfrage übersehen werden (vgl. Schein 2003, S. 70).

“Kultur ist ein Gruppenphänomen. Sie besteht aus gemeinsam unausgesprochenen Erwartungen. Deshalb lässt sie sich am besten dadurch ergeben, dass man Gruppen zusammenbringt, die auf strukturierte Weise über das Unternehmen sprechen und die unausgesprochenen Erwartungen sichtbar machen“ (Schein 2003, S. 175).

Dennoch lassen sich Interviews dazu nutzen, einen Teil der Kultur aufzudecken. Neben den gewünschten Erkenntnissen, dem konkret Erfragtem, offenbaren sich Haltung und Werte der befragten Menschen. Auf diese Weise ermöglicht sich ein Erfassen der Kultur und das Verstehen des Handelns der Menschen in einer zu analysierenden Praxis.

Um diese Kultur in Bezug auf das Lernen bei Chiron zu erforschen, eignen sich die dort mit den einzelnen Mitarbeitern geführten Interviews als Analysematerial. Sie lassen sich nach Hinweisen durchsuchen, die die Lernkultur sichtbar machen; nach Verhalten, welches außerhalb von sichtbaren Strukturen und offiziellen Regeln gelebt und anerkannt wird. Es gilt der Frage nachzugehen, was zusätzlich zu diesen offiziellen Regeln das Lernverhalten der Mitarbeiter prägt, worauf sich im Umgang mit Lernen inoffiziell geeinigt wurde und welche Verhaltensweisen anerkannt oder sogar erwünscht sind. Werden die Daten wertfrei (also ohne die Einsortierung in gut oder schlecht) erfasst, kann der Veränderungsprozess darauf aufbauen.

11.1. Unternehmenskultur in unserer Praxis

Da Kultur einen Veränderungsprozess maßgeblich bestimmt, steht das Verhalten im Umgang mit Lernen im Mittelpunkt der Kulturanalyse dieser Studie. Leitfragen gestalten sich wie folgt:

- Welche Orientierungsmuster werden gegeben? Was wird als erwünschtes oder unerwünschtes Verhalten anerkannt?
- Welche Einstellungen und Werte über Lernen und Weiterbildung lassen sich erkennen?
- Wie denken und handeln die Unternehmensmitglieder in Bezug zu Lernen und welche Aussagen aus den Interviews lassen Rückschlüsse darauf zu?

Eine ausführliche Unternehmensdiagnose für den Bereich Qualitätsmanagement beschrieb die offiziellen Strukturen der Firma, inklusive derer für den Bereich Weiterbildung existierenden (siehe Projekt II: **Artefakte**). Es sind die sichtbaren Strukturen, Prozesse und Objekte des Unternehmens.

In Interviews mit dem Geschäftsführer/Personalleiter von Chiron, dem Personalentwickler sowie dem zuständigen Mitarbeiter für organisationales Lernen wurden Visionen, Ziele und Werte benannt, die, von oben in die Firma transportiert, Einfluss nehmen sollen (siehe Projekt III: **Bekundete Werte**). Diese bekundeten Werte kommen zusätzlich in den Unternehmenszielen zum Ausdruck. Sie sind unmittelbar zugänglich und reflektierbar.

Es wurden Interviews geführt, die Aufschluss darüber gaben, welcher Umgang mit Weiterbildung sich im Unternehmen entwickelt hat. Ergebnis war, dass sich ohne speziell dafür existierende, offizielle Regelungen ein sehr einheitlicher Umgang etabliert hat (siehe Projekt IV: **Grundannahmen**).

Außerdem wurden Chiron - Mitarbeiter nach ihrer persönlichen Einschätzung des Transfers von Gelerntem in die Praxis gefragt - danach wann dieser gelingt wann er missglückt. So wurde Aufschluss über deren Lernverhalten gewonnen. Das Aufdecken eines Teils der existierenden, jedoch meist unbewussten Grundannahmen, die die Unternehmenskultur im Bereich Weiterbildung prägen, konnte dadurch gelingen. Bei einer zweiten Analyse gab es Weiteres in den Interviews zu entdecken. Unsichtbare, heimliche Spielregeln, die auf einen speziellen Umgang mit dem Bereich Lernen schließen lassen, finden in dem Unternehmen scheinbar Anerkennung. Dieses Verhalten, ein Ausdruck von vorhandenen Einstellungen und Werten spielt eine Rolle, wenn Lernen gestaltet werden soll.

Gerade diese Grundannahmen verankern sich tief und stellen das Grundgerüst der Unternehmens- und somit auch Lernkultur dar. Sie leiten das Verhalten und Denken der Mitarbeiter und scheinen so natürlich, dass sie als selbstverständliche Routine nicht mehr in Frage gestellt werden. Doch Veränderung verlangt, diese zu überdenken, vor allem sie im ersten Schritt sichtbar und dadurch reflektierbar zu machen.

Grundannahmen, die sich unter anderem in Werten widerspiegeln, sind oft Teil einer übergeordneten Kultur. Diese übergeordnete Kultur prägt darüber hinaus auch weitere

Unternehmen, jedoch findet sie vermutlich nur in diesem einen Unternehmen jene Form der Interpretation, durch die eine einzigartige Kultur bzw. Lernkultur entstanden ist.

Wie bereits formuliert, lässt sich Kultur nicht durch einen Fragebogen erheben oder erfassen, da unklar ist, wonach gefragt werden kann. Hingegen erlaubt das bestehende Material, aus den bereits geführten Befragungen festzustellen, ob ein gemeinsames Gruppeneffekt existiert. Gemeinsame Annahmen können sich in den Interviews verstecken; Annahmen auch diesbezüglich, welche grundlegenden Überzeugungen nicht hinterfragt, jedoch geteilt werden. Bedeutsam ist zu erfahren, inwieweit die bestehende Kultur eine Veränderung des Lernprozesses ermöglicht, oder ob die bewusste Gestaltung eines nachhaltigen Lernprozesses einer veränderten Kultur bedarf.

Durch die Untersuchungen in der Unternehmenspraxis haben wir bereits viel darüber erfahren, wann Transfer gelingt, sowie Strukturen im Umgang mit Seminaren benannt. Gleichzeitig offenbarte sich die Schwierigkeit, dass durch den Druck des Arbeitsalltags nach dem Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme, der Raum für die Umsetzung nicht gefunden wird. Diese Gegebenheit spiegelt einen Teil der Lernkultur wieder. Eine weitere Analyse der Interviews ermöglicht das Erkennen dieser Kultur und vor allem anerkanntes und vielleicht sogar erwünschtes Verhalten kennen zu lernen.

Folgende Annahmen wiederholen sich inhaltlich in fast allen Interviews:

1. Nach einem Seminar ist das Tagesgeschäft derart vereinnahmend, dass keine Zeit bleibt, die gelernten Inhalte umzusetzen. Dadurch, dass das Gelernte nicht sofort umgesetzt wird, gerät es meist in Vergessenheit.

Aussagen, die auf diese Überzeugung schließen lassen, sind häufig zu finden:

- „Also, ich bin natürlich zurückgekommen und wollte das sofort alles umsetzen. So kommt man ja immer zurück. Dann ist das aber so, ich will eigentlich mich hinsetzen und mal eine Stunde Excel machen, und dann kommt der Alltagskram...so dringend, dringend, dringend, und dann ist das alles wieder weg.“
- „...und dann kam ich hierher und der Schreibtisch ist voll und die Seminarunterlagen habe ich dann schön von A nach B sortiert, bis sie in der Schublade verschwunden sind.“
- „Nein, ich meine das ging so nach dem Motto: „... hier eine halbe Stunde heute Abend!“ Aber meistens fehlt die Zeit, und abends wollen dann auch alle nach Hause“

2. Die Mitarbeiter sehen sich nicht in der Verantwortung, an den Umständen die Lernen im Unternehmen verhindern, selbst etwas zu ändern. Dies zeigt sich daran, dass Schwierigkeiten mit der Umsetzung des Gelernten häufig in unpersönlichen, verallgemeinernden „man-Aussagen“ beschrieben werden. Die Verantwortlichkeit wird somit nicht bei der eigenen Person gesucht. Selten sind Formulierungen zu finden, aus denen zu schließen wäre, dass die Betroffenen das Gefühl haben selbst an der Situation etwas ändern zu können. Diese Annahme spiegelt sich in nachstehenden Aussagen:

- „Ich bin da hier zwei Tage später in mein Büro gekommen und habe mir so überlegt, ja was kannst Du jetzt mit dem anfangen... Dann ist man in der Regel ein bis zwei, manchmal auch drei Tage vom Arbeitsplatz, und wenn man zurückkommt, ist, ich will nicht sagen Chaos, aber es ist einfach viel zu tun. Es bleibt viel Post liegen, es bleibt viel Email Verkehr liegen, es bleiben viele Zeitungen, was auch immer liegen, es ist also letztendlich so, dass man die Zeit, die man auf

einem Seminar verbringt, vor- und nacharbeiten muss. Das lässt dann nicht wirklich zu die Dinge noch mal zu reflektieren, sich noch mal zurückzunehmen.“

- „Ja, das ist denke ich bei allem was man lernt so. Nicht alles, was man lernt, kommt auch an, nicht alles, was ankommt, kann man umsetzen, das ist ein ganz normaler Prozess. Der Zeitmangel ist immer hemmend. Die Gewohnheiten zu ändern ist immer eine schwierige Sache.“
- „...ok, jetzt nimmst Du dich mal eine halbe Stunde zurück und überlegst, wie Du das, was Du gelernt hast, übertragen kannst. Das Ganze einfach noch mal aufarbeiten. Da ist für mich eine Schlüsselstelle für das Thema. Man kommt hier her, wird von Kollegen oder von Vorgesetzten oder Mitarbeitern aus dem Betrieb gechallenged und man ist dann wieder sehr schnell im Tagesgeschäft. Dann liegen hier die Seminarunterlagen und du denkst, ok., kuckst du heute Abend noch mal drauf, heute Abend liegen die ganze Mails oben drauf, und es wandert dann langsam immer weiter in die Versenkung. Das ist zu schade eigentlich.“
- „...weil, wenn man nicht übt, lernt man das nie. Das ist wie bei allem,. Wenn man den Führerschein macht, muss man auch üben, um es zu können.“
- „Ja, gute Frage, kann ich so gar nicht beantworten, vielleicht, weil man so schnell wieder im Alltagstrott drin ist, um dem dann Platz zu geben.“

An dieser Stelle wird deutlich, welches Verhalten im Unternehmen ohne Kritik oder Sanktionen gelebt werden kann. Es ist Normalität, das Gelernte nicht in die Praxis umzusetzen. Dieses Verhalten unterliegt nicht kritischer Betrachtung. Auch die Umsetzung des Gelernten, in Form einer Überprüfung von Transfer, wird nicht verfolgt. Derartige Situation beschreiben die Interviewteilnehmer nicht als mangelhaft oder veränderungswürdig. Als Ursache benennen sie den Zeitmangel, der durch den hohen Unternehmensdruck entsteht. Es wird zwar bedauert, das Gelernte nicht umsetzen zu können, aber es wird nicht aktiv als wirkliches Problem bezeichnet. Es stellt ein akzeptiertes Verhalten dar, welches zumindest üblich zu sein scheint. Eine gewollte oder initiierte Veränderung dieses Zustandes ist nicht sichtbar und wird in den Befragungen nicht formuliert.

Daraus lässt sich dieses Verhalten als Teil der Lernkultur interpretieren, in welcher es nicht unerwünscht zu sein scheint, dieses Verhalten zu zeigen – zumindest wird es in den Befragungen von Seiten der Mitarbeiter und Führungskräfte nicht in Frage gestellt. An der sich immer wiederholenden Aussage „...ich habe keine Zeit“ zeigt sich möglicherweise gleichzeitig, wie wichtig die Mitarbeiter für das Unternehmen sind, so dass das Tagesgeschäft das Schaffen von Freiräumen für Lernen nicht zulässt.

Diese Erkenntnis ist zunächst anzuerkennen und nicht zu bewerten, da es unterschiedliche mögliche Interpretationen für dieses Verhalten geben kann:

- a) Eine mögliche Interpretation wäre, dass der Mitarbeiter lernen will, tatsächlich aber keine Zeit dafür findet.

Der Mitarbeiter wäre mit dem Tagesgeschäft nach einem Seminarbesuch in diesem Fall über- bzw. belastet. Das Ausmaß an täglicher Arbeit überschreitet so die Kapazität, gleichzeitig Neues zu lernen, sowie die Umsetzung des Transfer des Gelernten in den Alltag. Lernen zu ermöglichen würde dann bedeuten, Freiräume dafür zu schaffen. Eine Veränderung dieses Zustandes wäre dann durch mehr Mitarbeitern zu erreichen.

Eine weitere mögliche Erklärung ist in der Struktur der Abteilungen zu suchen. Diese stellt möglicherweise dem Lernenden nicht ausreichend Freiraum zur Verfügung, um das Wissen zu üben. Um diesen Zustand zu verändern, bedarf es einer Umstrukturierung und Überprüfung der bisher durchgeführten Tätigkeiten. Die Abteilung wäre neu, am Lernen orientiert, zu organisieren.

b) Eine weitere zulässige Interpretation für dieses Verhalten wäre, dass der Mitarbeiter nicht lernen will, dennoch Weiterbildungsmaßnahmen besucht.

Dahinter stünde die Hypothese, dass das Unternehmen den Besuch von Seminaren voraussetzt. In vielen Unternehmen besteht das erklärte Ziel, die Mitarbeiter weiterzubilden. Dies erschwert die Bekundung daran kein Interesse zu haben. Darüber hinaus erfordert die heutige Arbeitsmarktsituation neue Kompetenzen zu erwerben, um für den Arbeitsmarkt tauglich zu bleiben.

Verständlich wird somit die Tatsache, dass der Mitarbeiter ein Seminar besucht, sich des weiteren jedoch gern vom Alltagsgeschäft gefangen nehmen lässt, anstatt zusätzliche Energie zu mobilisieren, um das Gelernte umzusetzen. Dies wirft die Frage auf, ob es nicht wichtig sein könnte „nicht lernen wollen“ von offizieller Seite zu legitimieren. Erzwungenes Lernen löst ohnedies Demotivation aus und führt kaum zu Erfolg. Möglicherweise entstehen immer wieder Phasen, in denen es sich für die einzelnen Mitarbeiter als unpassend herausstellt zu lernen.

Für Chiron bedeutet dies sich folgende Fragen zu stellen:

- *Ist es nur erwünscht Weiterbildung zu besuchen oder darf man sich auch nicht weiterbilden wollen?*
- *Ist es anerkannt zu bestimmten Zeitpunkten Lernen zu verweigern? Welche Folgen entstehen, wenn jemand bekundet, nicht lernen zu wollen?*
- *In welchem Zusammenhang steht Weiterbildung mit dem zu vergebenden Budget? Erhält man im nächsten Jahr möglicherweise weniger, wenn man eine Zeitlang seine Abteilung nicht an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen lässt?*

c) Möglicherweise möchte ein Mitarbeiter lernen, weiß aber nicht, auf welche Weise er dies erfolgsversprechend tun kann.

Diese Situation tritt auf, wenn Weiterbildung im Unternehmen in einer anderen Struktur und in einem anderen Kontext stattfindet als das bisherige Lernen in Schule und Studium. Fehlende Lernstile verhindern das Bewältigen dieser Form von Lernen und schließlich erlaubt das Tagesgeschäft in einem Unternehmen es nicht sich ausschließlich mit dem neu Gelernten auseinander zu setzen, sondern erwartet die Bewältigung der täglichen Arbeit. An diesem Punkt kann der Aufbau eines Unterstützungssystems für den Mitarbeiter ihn im Lernen voranbringen.

d) Die Weiterbildungsmaßnahmen sind derart ungünstig platziert, so dass der Mitarbeiter das Gelernte im Arbeitsalltag nicht sofort wieder benötigt. In diesem Fall könnte ein anderer Zeitpunkt des Seminars ein höheres Maß an Transfer erreichen, wenn das Gelernte in der Woche nach dem Seminar direkt angewendet werden muss.

Diese benannten Interpretationen legen dar, wie bedeutsam ein erster Interventionsschritt sein kann, der sich dadurch kennzeichnet, Verhalten zunächst zu sehen und anzuerkennen. Weitere Interventionen benötigen ein ausreichendes Maß an Langsamkeit und Geduld. Zu schnell wird lediglich in nur eine Richtung gedacht und anderes, unbekannteres oder für das eigene Verhalten untypischeres wird ignoriert. Sichtbares Verhalten entwickelt sich durch unterschiedliche, komplexe Strukturen und ist selten monokausal begründbar. Häufig, und so wahrscheinlich auch in dem aufgeführten Unternehmensbeispiel Chiron, sind mehrere bzw. alle der Interpretationen zulässig. Möglicherweise existieren weitere, bisher ungedachte. Es bedarf nicht einer Entscheidung für genau eine Interpretation, um erfolgsversprechend zu intervenieren. Wichtig ist jede Intervention dahingehend auszurichten, dass sie die Vielfältigkeit

möglicher Verhaltensgrundlagen einbezieht. Zu einseitig ausgerichtete Interventionen scheitern daran, dass sie nicht ausreichend Bedürfnisse abdecken. Aus diesem Grunde bedeutet eine augenscheinlich fehlgeschlagene Intervention nicht, aufgeben zu müssen. Sie weist auf weitere nötige Arbeit an diesem Themenkomplex hin sowie darauf, sich kreativer in das Verhalten der Mitarbeiter und deren Beweggründe einzudenken. Das Ziel konsequent zu verfolgen fordert dann, Umwege zu gehen.

11.2. Was bedeutet ein kultureller Wandel für das untersuchte Unternehmen?

Die wiederholt ausgewerteten Interviews zeigen, dass die Veränderung des Lernprozesses einen Wandel einerseits der bestehenden Struktur, aber auch der etablierten Kultur des Lernens zur Folge hat. Kulturveränderung zeigt sich als große Herausforderung, selbst wenn es sich nur auf einen Teil der Gesamtkultur, wie hier auf den Bereich Lernen bezieht. Überzeugungen, Werte und Annahmen müssen zunächst aufgegeben werden, woraus eventuell Ängste und Unsicherheiten erwachsen. Sicherlich ist es möglich die Mitarbeiter dazu zu zwingen ihr Verhalten zu ändern, nur ist daraus resultierendes Verhalten nicht stabil und darüber hinaus nicht besonders sinnvoll (vgl. Schein 2003, S. 115).

„Etwas verändern erfordert nicht nur, Neues zu lernen, sondern auch, zu verlernen, was der Veränderung im Wege stehen könnte. Die meisten Theorien und Modelle übersehen die Dynamik des Verlernens, das heißt, die Überwindung des Widerstands gegen die Veränderung. Sie gehen davon aus, dass die Vermittlung einer möglichst klaren positiven Zukunftsvision eine ausreichende Motivation für neues Lernen ist“ (Schein 2003, S. 115).

Auch Chiron kann die Gelegenheit ergreifen, bestimmtes Verhalten der Führungskräfte im Umgang mit ihren Mitarbeitern in Bezug zum Lernprozess zu erzwingen. Die Personalabteilung müsste lediglich die Gesprächsbögen vor und nach den Seminaren in der Personalabteilung sammeln und formulierte Ziele überprüfen. Unklar bliebe, ob die Führungskräfte ihre Mitarbeiter im Lernen wirklich unterstützen, wenn diese vor- und nachbereitenden Seminargespräche unter Zwang durchgeführt werden. Aus diesem Grund hatte sich dieses Unternehmen mit dem **Projekt V: Personalentwicklung als Führungsaufgabe** dazu entschlossen, die Gespräche nicht verpflichtend einzuführen, sondern die Führungskräfte vom Sinn dieses veränderten Lernprozesses zu überzeugen.

Auf diese Weise sieht sich das Unternehmen jetzt der Herausforderung gegenüber, das gewachsene, gewohnte Verhalten im Umgang mit Seminaren ohne Zwang und Sanktionen verändern zu wollen. Denn nicht nur die Kultur und das dadurch entwickelte Verhalten bildet den Widerstand in diesem Veränderungsprozess, auch der Einsatz der Ressource Zeit wird sich dadurch erheblich steigern.

Eine gezielte Gestaltung oder auch Veränderung der Unternehmenskultur erfordert in erster Linie ihr Erkennen und das Erfassen der Wirkungszusammenhänge. Erst eine eingehende Analyse führt zu Erkenntnissen über die jeweilige Kultur und zur Möglichkeit der Einflussnahme. Aus diesem Grund sollten nicht nur die Artefakte und bekundeten Werte bekannt sein, sondern es ist notwendig, sich auch den nicht so leicht sichtbaren Grundannahmen zu widmen. Schein unterscheidet bei den Möglichkeiten der Beeinflussung von Unternehmenskultur zwei Bereiche. Er nennt sie primäre und

sekundäre Mechanismen, die zur Transformation kulturprägender Grundauffassungen in das Denken, Fühlen und Verhalten der Mitarbeiter eingesetzt werden können (vgl. Schein 1995, S. 186 ff./Schreyögg 1998, Frese 2000).

- primäre Mechanismen:
 - systematische Auswahl und Betonung der Vorgänge, denen man seine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden gedenkt
 - Art der Reaktion bei kritischen Ereignissen und Krisensituationen
 - Gestaltung des Anreiz-, Beförderungs- und Statussystems sowie
 - Prinzipien bei der Auswahl neuer Mitarbeiter

- sekundäre Mechanismen:
 - die Organisationsstruktur
 - das Berichtswesen sowie das System festgelegter Richtlinien und Regelungen sowie
 - Satzungen und Führungsgrundsätze

Sekundäre Mechanismen drücken sich in formalisierten Regelungen aus, die nur wirken, wenn sie mit den primären Mechanismen in Einklang stehen.

„...unmittelbar handlungsbeeinflussende Annahmen und Werte der Organisationskultur manifestieren sich in erster Linie in dem, was der Führer vorlebt und demonstriert, nicht in dem, was schriftlich festgehalten oder durch die Gestaltung von Systemen und Regelungen angestrebt wird“ (Schein 1985, S. 186).

Daraus folgt, dass die Unternehmenskultur das Lernen bzw. die Lernkultur beeinflusst und somit auch **Veränderbarkeit** mitbestimmt.

Veränderungen sind nur über einen längeren Prozess möglich, der die Grundannahmen erfasst. Sie sind erfolgsversprechend, wenn mit begrenztem Aufwand nachhaltige Veränderungsimpulse erzeugt und dauerhaft wirksam gemacht werden können. Dies gelingt nicht, indem man versucht Kultur direkt umzuwandeln, denn Kultur „an sich“ ist nicht veränderbar. Vielmehr gilt es Prozesse in Gang zu setzen, wodurch sich die Kultur in die gewünschte Richtung entwickelt.

Auch wenn der Führung ein erheblicher Einfluss auf die Entstehung von Unternehmenskultur zugestanden wird, so ist die Möglichkeit der gezielte Beeinflussung durch die Führung bei einer bestehenden Kultur umstritten. Dennoch ist auch für die Führung entscheidend, die Kultur und ihre Grenzen wahrzunehmen, Sensibilität für sie zu entwickeln und sie im Rahmen der Möglichkeiten weiter zu bilden. Führung kann als Vorleben der Kultur verstanden werden, indem sich Werte im Führungsstil wiederfinden. Kultur und Führung beeinflussen sich wechselseitig.

Für kulturellen Wandel lassen sich unterschiedliche Modelle beschreiben, die anhand von empirischen Erkenntnissen den Ablauf von Veränderungsprozessen aufzeigen. Diese ausführlich zu erklären, wäre im Rahmen dieser Studie zu umfangreich, daher werden sie zusammenfassend erwähnt. Dyer veröffentlichte 1985 bereits „*Kreislauf der kulturellen Evaluation*“ (vgl. Steinmann/Schreyögg 1993, S. 602). Grundlage des kulturellen Wandels stellt hier die Krise dar, da die alte Kultur den bestehenden Herausforderungen nicht mehr genügt, Werte und Symbole an Glaubwürdigkeit verlieren und allgemeine Verunsicherung herrscht. Wenn die Mitarbeiter dann daran

glauben, dass die neue Kultur die Kraft hat sie aus der Krise zu führen, wird sie akzeptiert.

Das Modell des „Fundamental Change“ nach Lorsch beschreibt Wandel als Prozess von Aufmerksamkeit für etwas Ungewöhnliches (Awareness) über Unklarheit, da nach alten Vorstellungen undurchsichtig ist, wohin der neue Weg gehen soll (Confusion) und die Beschreibung einer neuen strategischen Vision (Strategic Vision) bis hin zum Ausprobieren, diese mit verschiedenen Methoden umzusetzen (Experimentation) (vgl. Lorsch 1986, Band II, S. 95-109).

Eine weitere, weltweit angelegte Untersuchung stellte fest, dass Wandlung am erfolgreichsten verläuft, wenn nach einem Drei-Phasen-Modell vorgegangen wird: Simplification – Integration – Regeneration. Durch Vereinfachung der Strukturen wird die Leistung der einzelnen Unternehmenseinheit gesteigert und ist als Profit Centre für ihre Ergebnisse selbst verantwortlich. Durch das Stärken der einzelnen Einheiten können anschließend Integrationskräfte aufgebaut werden. Hierbei brechen die Grenzen zwischen den Einheiten auf, so dass schließlich das Zusammenspiel in eine lernende, sich selbst steuernde Organisation gelingt (vgl. Ghosha/Barlett 1996, S. 23-26).

Alle diese Modelle beschreiben kulturellen Wandel aus der Beobachtung der Praxis.

Weitere normative Modelle geben Richtlinien für den Verlauf eines Veränderungsprozesses vor. Zu benennen wären der „Action-Research-Ansatz“, das „Drei-Phasen-Modell“ nach Lewin (vgl. Robbins 1993, S. 676ff.), Unternehmenswandel in acht Schritten nach Kotter (vgl. Kotter 1996), der auf Lewins Modell aufgebaut hat, oder auch „Business Transformation“ nach Gouillart und Kelly (vgl. Gouillart/Kelly 1995).

Alle Ansätze versuchen einen Weg zu beschreiben sowie ein Modell zu entwerfen, das den kulturellen Wandel schrittweise ermöglicht. Hier sei auf die Vielfalt und Komplexität des kulturellen Wandels hingewiesen sowie darauf, dass das Veränderungsprojekt dieser Studie nur einen Teil einer komplexen Unternehmenskultur ausmacht. Trotzdem gilt es sich darüber bewusst zu sein, dass auch diese Veränderung eine Veränderung innerhalb der existierenden Kultur bedeutet.

Abgesehen vom Lewinschne Modell, existieren keine fest angelegten Schemata der Veränderung, die auf alle Unternehmen anwendbar sind. Jedes Unternehmen muss seinen eigenen Weg finden, Veränderung zu gestalten und diesen Prozess zu planen. Dennoch lassen sich einige Hinweise zusammenfassen, die sich bei der Gestaltung des Lernprozesses als hilfreich erweisen können. Die Veränderung des Lernprozesses kann als „Miniprozess eines kulturellen Wandels“ angesehen werden.

Die grundlegende Voraussetzung für einen erfolgreichen Veränderungsprozess ist die Einbeziehung aller Mitarbeiter. Aktivitäten der Veränderung müssen auf das ganze Unternehmen bezogen werden, denn erst wenn die Mehrheit beeinflusst ist, beginnt Veränderung wirklich Fuß zu fassen (vgl. Drennan 1993, S. 231). Zunächst ist die Bereitschaft für Veränderung zu erzeugen, da die meisten Menschen die Gewohnheit und den Status quo einer Neuerung vorziehen. Meist hilft nur ein Gefühl der Dringlichkeit, um zu verdeutlichen, dass ohne Wandel ernsthafte Probleme aufkommen (vgl. Kotter 1995, S. 21f.). Externe Personen bieten sich an, Unternehmenswandel anzustoßen und dann zu begleiten. Als Außenseiter haben sie in der Regel einen unverstellten Blick auf die Schwachstellen im Unternehmen und können vorurteilsfreier Empfehlungen aussprechen (vgl. Deal/Kennedy 1982, S. 176f.).

Breit angelegte Kommunikation der Ziele, in Form von Information an die Mitarbeiter, ist ebenso als wichtiger Meilenstein im Prozess des Wandels zu begreifen. „Effektive

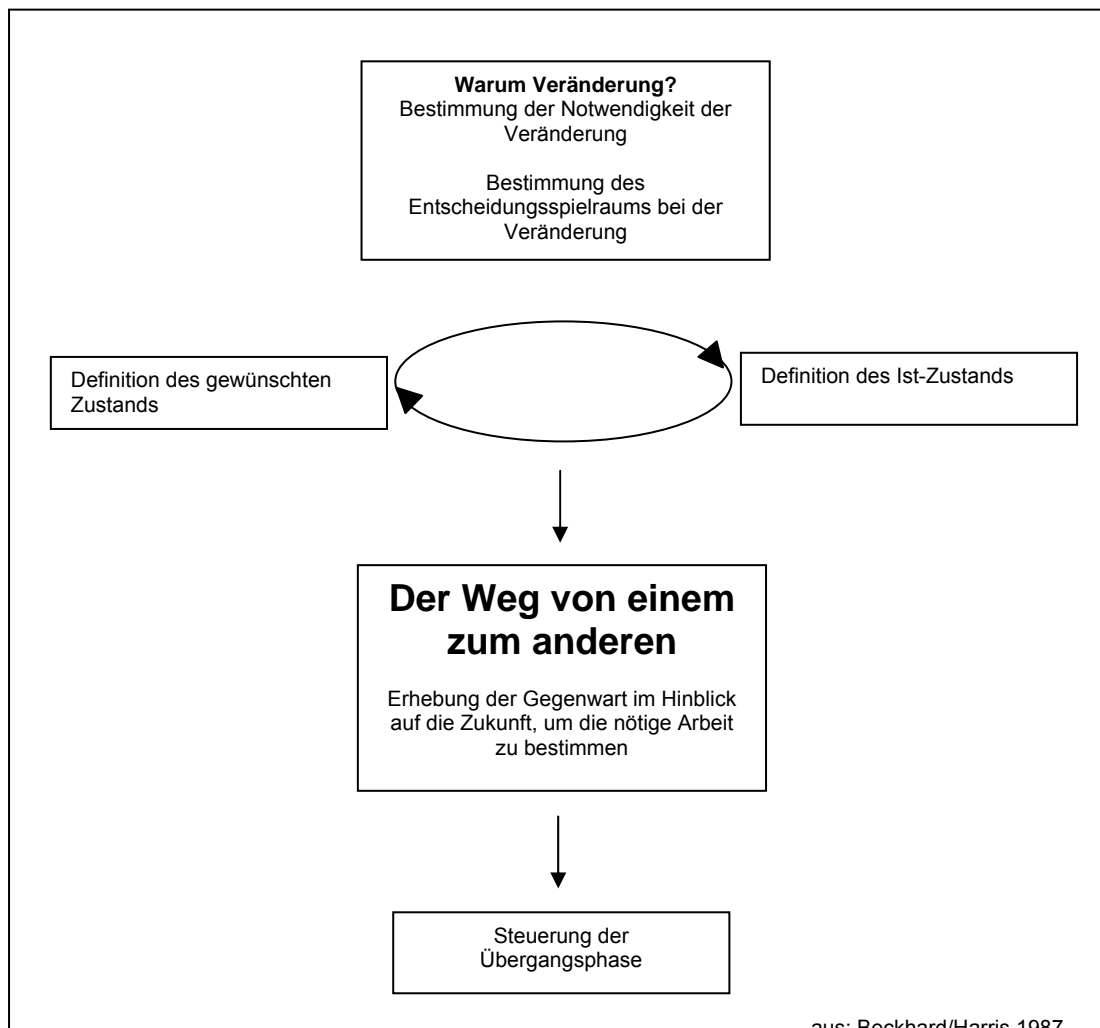
communication is the key to mobilizing your workforce behind a new vision.“ (o. V. 1996, S. 5).

Entscheidend für den Erfolg des Wandels ist das sichtbare Vorleben von gewünschtem Verhalten durch die Führungskräfte und das Management. Deren Engagement dient als Symbol und nur durch ihr tägliches Tun beweisen sie, welches Handeln im Unternehmen Priorität hat (vgl. Straus/Friege 1996, S. 20-32). Nur ein kooperativ-partizipativer Führungsstil, der weniger Überwachung denn Unterstützung beinhaltet, fördert das Veränderungsprojekt erfolgsversprechend (vgl. Töpfer 1995, S. 565).

„Verhalten, das belohnt wird, wiederholt sich“ (vgl. Gouillart/Kelly 1995, S. 48). Anreize zu schaffen unterstützt das Wiederholen von gewünschtem Verhalten, und zwar unabhängig davon, ob die Belohnung materieller oder immaterieller Art, situations- oder unternehmensabhängig ist. Relevant ist nur, dass ausgiebig und sichtbar für alle belohnt wird. Es muss dafür Sorge getragen werden, dass sich alle Mitarbeiter geschätzt, wichtig, anerkannt und geachtet fühlen (vgl. Gouillart/Kelly 1995, S. 48).

Veränderungen, die erreicht sind, müssen unbedingt fest verankert werden, um das Zurückfallen in die alte Kultur zu verhindern. Dazu ist dies auch in Artefakten und Symbolen auszudrücken (vgl. Gouillart/Kelly 1995, S. 48).

Nicht zu vergessen bleibt auch hier die Bedeutung der Definition eines konkreten Zielzustandes. Das folgende Schema zeigt, wie Veränderung gestaltet werden kann (vgl. Gouillart/Kelly 1995, S. 48). Verhaltensweisen sind zu spezifizieren und der Weg der Veränderung - vom gegenwärtigen zum idealen Zustand - muss beschrieben sein. Welche Art von Verhalten zukünftig erwünscht und welche Möglichkeiten es geben wird, dieses zu erreichen, schließt die Zieldefinition ein. Die Beschäftigung mit der Frage, was die Menschen in der Organisation daran hindert, sich auf diese Art Weise zu verhalten, wird dadurch erforderlich.



Schein geht dann von einer erfolgsversprechenden Steuerungsoption von Kulturwandel in einer Organisation aus, wenn man im allgemeinen etwas über Transformationsprozesse weiß (vgl. Schein 2003, S. 115ff.). Kulturwandel bedeutet - nach Schein - immer das Verlernen von etwas Altem, um etwas Neues aufzunehmen. Da Verlernen unangenehm ist und in der Regel Angst macht, ruft es auch Widerstände hervor. Schein geht davon aus, dass ein Gefühl von Bedrohung, Krise oder Unzufriedenheit existieren muss, bevor Altes verlernt und Neues gelernt werden kann (vgl. ebd., S. 117). Doch auch, wenn eine Gefahr nicht unbedingt nötig ist, damit eine Organisation lernt, sollte man sich während eines Veränderungsprozesses immer darüber bewusst sein, dass Zufriedenheit den Druck, Neues zu lernen nicht erhöht, sondern das Verlassen gewohnter Strukturen erschwert.

An dieser Stelle wird offensichtlich, dass dem Steuern der Übergangsphase sehr viel Raum gegeben werden muss und nicht davon ausgegangen werden kann, dass zwischen dem gegenwärtigen und dem Idealzustand kein Übergangsverhalten auftritt. Es wird keinen Sprung von dem einen zum andern vollzogen, sondern Verhalten dazwischen existieren, mit dem sich zu befassen ist. Um sich diesem Verhalten zu nähern, bietet sich die Vorstellung desjenigen Verhaltens an, welches dem Ist-Zustand folgen könnte und an welches sich das gewünschte am wahrscheinlichsten anschließt. Gleichzeitig ist gewünschtes Verhalten zu unterstützen, damit kein Zurückfallen in „alte“ Strukturen stattfindet.

Abschließend ist der Zeitlauf eines solchen Veränderungsprojektes zu erwähnen. Zum einen ist ein Unterschied darin zu sehen, ob Wandel geplant oder ungeplant verläuft. Kultur ändert sich nicht zwangsläufig durch aktives Handeln, sondern kann sich in einem evolutionärem Prozess auch von selbst ändern. Beobachtbar ist, dass je älter und größer ein Unternehmen ist, die Kultur umso weniger innovativ sondern mehr an dem status quo orientiert zu sein scheint (vgl. Marcharzina 1995, S. 215).

Ein Veränderungsprozess erfordert Zeit, denn Veränderung von Werten, Basisannahmen und Verhalten findet zunächst als Wandel in den Köpfen der Menschen statt. Eine derart grundlegende Neuorientierung wird nicht plötzlich vollzogen.

„There is no substitute for this time. A manager attempting cultural change must allow it” (Deal/Kennedy 1982, S. 166).

Die Erfahrung mit Veränderungsprozessen bei der Einführung von Total Quality Management verweist auf eine Dauer von mindestens fünf Jahren (vgl. Strauss/Friege 1996, S. 30). Schein spricht von Erfahrungen, in denen ein wahrhafter Veränderungsprozess 15 Jahre gedauert hat und sagt aus, dass ..“wenn Grundannahmen wahrhaft verändert werden sollen, ohne die Organisation zu zerstören und neu aufzubauen, die Transformation zwischen fünf und fünfzehn Jahren oder länger dauern kann (Schein 2003, S. 129).“

Auch wenn sich die Einführung von Bildungscontrolling bei weitem nicht so umfangreich gestaltet wie Total Quality Management, so betrifft sie doch ebenso Bereiche der Kultur im Unternehmen und braucht folglich ebenso ihre Zeit. Dies erklärt zusätzlich, warum es unwahrscheinlich ist, dass ein Lernprozess innerhalb von ein paar Wochen erfolgreich neu gestaltet werden kann und dass alle Führungskräfte und Mitarbeiter sofort den Umgang mit Seminaren verändern.

11.2.1. Was bedeuten die Erkenntnisse über die Möglichkeiten der Veränderbarkeit von Kultur für die Praxis bei Chiron?

Die vorhandene Lernkultur bei Chiron weist auf wesentliche Defizite hin, die ein erfolgreiches Einführen von Transfermanagement bzw. Bildungscontrolling verhindern. Darin formuliert sich nicht Kritik an den Mitarbeitern, sondern offenbart sich das Ergebnis bisheriger Strukturen.

In der Unternehmenspraxis wurde versucht, diesen Defiziten zu begegnen und einen veränderten Lernprozess einzuführen. Dieser gewünschte Zustand ist bei weitem nicht erreicht. Zu erkennen, nicht am Ziel angekommen zu sein und den Idealzustand nicht erlangt zu haben, ist frustrierend. Erkenntnisse über Möglichkeiten kulturellen Wandels erlauben jedoch die Perspektive, das Ziel noch nicht erreicht zu haben. Es bedeutet nicht gescheitert zu sein, sondern weiter Zeit und Ressourcen investieren zu müssen.

In jedem Falle erfordert es eine Auseinandersetzung mit möglichen Fehlern, die durchgeführten Interventionen zu verbessern, aber auch den Blickwinkel darauf zu richten, auf welches Handeln aufgebaut werden sollte, da es gelungen war. Der Fortgang des Veränderungsprozesses ist aufzunehmen, indem damit begonnen wird, das Geschehene rückblickend zu analysieren.

Aus dieser Auswertung kann geschlossen werden, dass zu Beginn des gesamten Projektes bei den Projektverantwortlichen zu wenig Bewusstsein dafür vorhanden war, dass ein Veränderungsprozess initiiert wird. Dieser bringt einschneidende Veränderung im kulturellen Verhalten des Unternehmens mit sich. Der Umgang mit Lernen bzw. mit Weiterbildung bildet einen Teil der Kultur im Unternehmen. Es wurde Verhalten

offensichtlich, das sich im Laufe der Jahre etabliert hat und anerkannt wird. An diesem Punkt wurde die oberste Führungsriege zu wenig eingebunden. Auch wenn einer der beiden Geschäftsführer beteiligt war, offenbarte sich dies als unzureichend und darüber hinaus wurde der zweite nur sehr peripher informiert. Es gelang nicht, gewünschtes Verhalten sichtbar vorzuleben und so zusätzlich ins Unternehmen zu transportieren. Zwar nahmen die Führungskräfte im Unternehmen an einer Schulung teil, deren Führungskräfte wiederum (die sich zum großen Teil im englischen und italienischen Ausland befinden) waren jedoch nicht ausreichend involviert.

Im Vorfeld fand keine Auseinandersetzung mit der Steuerung der Übergangsphase, also mit dem Zustand zwischen dem Ist und dem Soll, statt. Die Konzentration lag zu eindeutig auf dem End-Zustand. Erreicht wurde eine Sensibilisierung für das Thema „Personalentwicklung als Führungsaufgabe“. Nun ist es wichtig fortzufahren, das Thema nicht wieder zu verlieren, sich der Phase des Übergangs bewusst zu sein und weiter Richtung Ziel zu blicken.

Es gelang nicht, den gewünschte Zustand als unbedingt notwendig für die Mitarbeiter erscheinen zu lassen, so dass sich das Bewusstsein für die Dringlichkeit nur bei wenigen Führungskräften etablierte. Durch die Unternehmensveränderungen in denen Weiterbildung gestoppt wurde, zeigte sich die Priorität von Bildung in Bezug zu anderen Investitionen. Es hätte die Möglichkeit bestanden, in einer Krise erst recht in Weiterbildung zu investieren. Es ist im Unternehmen nicht eindeutig präsent, welchen Beitrag Weiterbildung zum Unternehmenserfolg leistet. Auch im Rahmen des Veränderungsprojektes wurde diese Krise nicht als Chance genutzt, das Thema vielfältig ins Unternehmen zu tragen, sondern der Fokus bestand darin, gespannt zu warten, wie und wann das Projekt wieder aufzunehmen war.

Belohnungs- bzw. Anreizsysteme für bereits gezeigtes, gewünschtes Verhalten wurden nicht eingeführt, hatten sogar keinen Stellenwert. Diese stellen eine weitere Option dar, den Übergang zu meistern.

Durch die externe Begleitung und die in diesem Rahmen durchgeführten Interviews wurde dem Unternehmen sicherlich ein recht unverstellter Blick auf die Strukturen im Umgang mit Weiterbildung gegeben und ein Teil der Kultur für diesen Bereich sichtbar gemacht.

Ein weiterer guter Schritt war es, im Sinne der anerkennenden Untersuchung (vgl. Barrett/Cooperrider 1990, S. 219-239) sich nicht zu sehr auf die Probleme zu konzentrieren, sondern auf Bestehendes aufzubauen. Es fanden Gespräche vor und nach Seminaren statt, die sich als Basis anboten, diese zielorientierter zu gestalten und zu transferorientierten Gesprächen auszubauen. So sollte Nachhaltigkeit mehr in den Mittelpunkt rücken. Diese Tatsache erlangte bei den Führungskräften durch die Schulungen zu wenig Bewusstsein, da die Betonung in den Workshops unter Umständen zu defizitorientiert ausfiel.

Auch wenn zu einem späteren Zeitpunkt alle Mitarbeiter des Unternehmens angesprochen wurden - durch Interventionen wie die Artikel der Mitarbeiterzeitung und die Checkliste für Mitarbeiter - erweist es sich als unerlässlich, wesentlich früher alle Mitarbeiter über die gewünschten Ziele und stattfindende Interventionen zu informieren.

11.3. Weitere Interventionen – ein Gedankenexkurs über mögliche Maßnahmen

„Die Beschäftigung mit Kultur ist anstrengend. Sie müssen Ihre Wahrnehmung erweitern. Sie müssen die eigenen Denkprozesse untersuchen. Sie müssen akzeptieren, dass es auch andere Denk- und Arbeitsweisen gibt. Aber wenn Sie die „kulturelle Perspektive“ wie ich es nenne erst einmal erworben haben, werden Sie erstaunt feststellen, wie lohnend sie ist. Die Welt ist mit einem Mal viel klarer. Anomalien lassen sich erklären, Konflikte verstehen, Widerstände gegen Veränderungen erscheinen normal. Am wichtigsten aber ist, dass Sie demütig werden. Und diese Demut macht Sie weiser (Schein 2003, S. 178).

Das untersuchte Unternehmen Chiron befindet sich am Anfang der Übergangsphase eines initiierten, gewünschten kulturellen Wandels. Aufgrund der aktuellen Unternehmenssituation wird es derzeit nicht weiter Zeit und Ressourcen in diesen Übergang investieren.

Theoretisch lassen sich, unter Bezugnahme auf die formulierten Ergebnisse in 11.3.1, jedoch folgende Interventionen durchdenken:

Vier Aspekte wurden in dem Projekt bisher zu stark vernachlässigt und sollten über dem weiteren Vorgehen als Grundregeln stehen.

1. Alle Mitarbeiter von Beginn an in einen Veränderungsprozess einzubeziehen, lässt sich als wichtigste Grundregel aufstellen. Für den Fortgang des Projektes ist unumgänglich, mit den Mitarbeitern und Führungskräften stärker in Kontakt zu treten; das heißt, mit allen Mitarbeitern, mit Gruppen und schließlich auch mit Einzelnen. Das Veränderungsprojekt wird ohne diesen Kontakt und den dafür notwendigen Einsatz von Zeit und Ressourcen nicht erfolgreich.

2. Weiterhin ist das Beteiligen der Führungskräfte an der Problemlösung besonders wichtig. In diesem Unternehmen besaßen die Mitarbeiter die Erfahrung, dass Veränderungen ins Unternehmen hineingetragen, aber nicht nachverfolgt wurden. Es ist eine Art Kultur des „Aussitzens“ entstanden, die dem Motto folgt: Wenn man lange genug wartet, bleibt alles beim alten oder es kommt etwas ganz anderes. Veränderungen wird daher nicht gleich zu Beginn zu viel Gewicht beigemessen. Bei einer solchen Kultur ist es nicht ausreichend, über Informationsveranstaltungen oder die Vorgabe neuer Strukturen daran zu appellieren, Verhalten zu ändern.

3. Die dritte Grundregel bezieht sich auf das Verändern von Verhalten. Eine veränderte Einstellung führt nicht zwangsläufig zu verändertem Verhalten. Auch dieser Transfer kann nur durch Üben und Reflektieren gelingen.

4. Das nötige Erhöhen von Dringlichkeit kennzeichnet die vierte Grundregel. Denn auch wenn eine Gefahr nicht unbedingt nötig und es wünschenswert ist, dass auch eine erfolgreiche, unbedrohte Organisation lernt, um vielleicht noch erfolgreicher zu werden, so sollte man in einem Veränderungsprozess im Kopf behalten, dass

Zufriedenheit den Druck Neues zu lernen nicht erhöht. Das Verlassen gewohnter Strukturen wird durch Zufriedenheit erschwert.

Mittlerweile ist das Bewusstsein eingetreten, dass mit dem Wunsch den Weiterbildungsprozess im Unternehmen zu verändern, ein kultureller Veränderungsprozess begonnen wurde, auch wenn sich dieser auf einen kleinen Teil des gelebten Verhaltens bezieht. Eine notwendige Voraussetzung bei der gedanklichen Planung weiterer Interventionen ist daher geschaffen.

Zu Beginn wäre es obligatorisch, mit den Entscheidern - dem Personalleiter, dem Personalentwickler und dem Verantwortlichen für organisationales Lernen - ein Treffen zu organisieren, in welchem bisherige Ergebnisse vorgestellt werden und weiteres Vorgehen geplant wird. Gerade das Wissen von Personen, die dem Unternehmen schon länger angehören, kann an dieser Stelle sehr hilfreich sein. Sie können aus bereits stattgefundenen Veränderungsprozessen berichten und so ermöglichen erlebte Erfolgskriterien diesem Prozess einen effektiveren Verlauf.

Des weiteren wäre es unerlässlich alle Führungskräfte zu informieren und sie in die Problemlösung einzubinden. Zumindest ein gemeinsames Treffen mit den obersten Führungskräften sollte zu diesem Thema stattfinden. Für ihre Mitarbeiter böten die Führungskräfte einen weiteren Anlaufpunkt, wenn auch sie über den Prozess und dessen Fortschreiten informiert wären. Derzeit sind zumindest die meisten internationalen Führungskräfte nicht eingebunden. Sie könnten durch ein kurzes Brainstorming den Prozess mit Ideen bereichern und ihre Haltung zu der gesamten Problematik äußern. Auch ihre Einstellung wirkt sich auf ihre Mitarbeiter aus und beeinflusst deren Verhalten.

Bei einem solchen Treffen stellt sich die Präsentation von Zahlen als wesentlich dar; Zahlen über die Investitionen in Weiterbildung, Zahlen über Kosten von abwesenden Mitarbeitern sowie Statistiken, wie niedrig das Output von Weiterbildung ist, wenn sich der Lernprozess als nicht nachhaltig herausstellt. Besonders diese Verluste sind in Zahlen zu demonstrieren. Zahlen deshalb, da hier Missstände in der Sprache der Manager deutlich werden und sich nur so Dringlichkeit erzeugen lässt. Diese Führungskräfte des Unternehmens müssen stärker einbezogen werden, damit ihre Haltung auf die restlichen Mitarbeiter ausstrahlt. Dadurch demonstriert das Unternehmen, welchen Stellenwert Lernen und dessen Erfolg im Unternehmen einnimmt. Dies bildet eine notwendige Voraussetzung, dieses Projekt aussichtsreich fortzuführen.

Anschließend gilt es sich der Übergangsphase vom Ist- zum Soll-Zustand zu widmen. Der Blick ist nicht nur auf das Endergebnis zu richten, sondern auf das Festlegen von Zwischenschritten. Ein wichtiges Zwischenergebnis drückt sich gewiss in der erreichten Sensibilisierung der Führungskräfte für das Thema aus. Der Transfer in den Alltag ist dennoch intensiver zu begleiten. Es wurden zwar Erinnerungen geschaffen und Hilfsmittel kreiert, dennoch veränderte sich das Verhalten noch nicht sichtbar.

Die Tatsache, dass bereits Gespräche vor und nach Seminaren stattfinden und diese eine Basis bilden, transferorientierte Gespräche durchzuführen, kann stärker in den Mittelpunkt gestellt und betont werden. Eine Option bestünde darin, interessierte und sehr kritische Mitarbeiter und Führungskräfte zu einem Workshop einzuladen und sie an der Problemlösung zu beteiligen. Deren Perspektive von Schwierigkeiten, Hindernissen und Problemen in der Umsetzung verdeutlichen sich dann. Gemeinsam könnten weitere Strategien besprochen werden. Anschließend ließe sich eine Vollversammlung für alle

Mitarbeiter organisieren, um sie über den Stand des Projektes zu informieren sowie zur Mitarbeit aufzufordern. Wichtige und meinungsbildende Führungskräfte sollten anwesend sein und unter Umständen ein paar Worte sprechen, wiederum, um Haltung zu demonstrieren. Nächste Schritte und Interventionen finden Platz zur Präsentation und Diskussion.

Um den Transfer der Einstellung zum Verhalten zu begleiten, muss - wie in Grundregel 3 formuliert - der Prozess des Übens und Reflektierens sichergestellt sein. Das bedeutet, dass der Personalentwickler sowohl mit den Führungskräften als auch mit den einzelnen in Kontakt gehen, Gespräche führen und die Gespräche mit den Mitarbeitern unter Umständen zu Beginn begleiten muss. Gleichzeitig bietet sich an dieser Stelle die Möglichkeit, dem Misstrauen zu begegnen, welches durch das Sammeln von Daten hervorgerufen wird. Der nicht zu vermeidende Einsatz von Ressourcen wird hier besonders deutlich.

Zwei Aspekte sind abschließend zu betonen.

Zum einen zeigt sich wiederholt, dass dem Steuern der Übergangsphase mehr Raum gegeben werden muss und es niemals einen Sprung von dem Gegenwärtigen- zu dem Idealzustand geben wird. Mit dem dazwischen existierenden Verhalten gilt es sich ausführlich zu befassen.

Zum anderen ist hervorzuheben, dass es sich um einen, von Seiten der Unternehmensleitung, gewünschten Wandel handelt. Die Investition in die Bildung der Mitarbeiter soll sich für das Unternehmen nutzbringend auswirken. Um dieses Ziel zu erreichen, ist der Lernprozess umzugestalten. In diesem Zusammenhang wird zuvor davon gesprochen, dass Zufriedenheit das Bedürfnis Neues zu lernen oder Verhalten zu ändern nicht erhöht. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass nicht empfohlen wird, den Mitarbeitern absichtlich Druck zu machen. Es ist zu begrüßen, dass sich Menschen in einem Unternehmen wohl fühlen und zufrieden sind. Sicherlich ist es möglich die Strukturen im Unternehmen auf dem Status quo zu belassen. Doch wird - wie bei Chiron - ein Wandel bewusst initiiert und gewollt, so ist es wichtig ein Bewusstsein für Veränderung zu entwickeln und die Tatsache anzuerkennen, dass Zufriedenheit den Wunsch nach Veränderung hemmt.

12. Fortgang der Praxis Teil II: Auswahl der Rechenverfahren/das Sammeln von Daten

Neben dem schon aufzubringenden Aufwand von Ressourcen durch den kulturellen Wandel, kann bereits währenddessen mit dem Ergänzen von Steuerungsmethoden in Form von Evaluations- und Rechenverfahren begonnen werden.

Der Weiterbildungsprozess gliedert sich in Planungs- Durchführungs- und Umsetzungsphase. In allen diesen Phasen lassen sich Steuerungselemente ergänzen. Um für dieses Unternehmen die geeigneten zu wählen, wird damit begonnen bereits existierende Elemente aufzulisten. Im Praxisprojekt II haben wir diese Elemente gesammelt sowie Verbesserungsbedarf erläutert. Auf dieser Grundlage lassen sich nun die dazugehörigen möglichen Rechenverfahren ergänzen. Zu jeder Phase des Weiterbildungszyklus werden Steuerungsfelder aufgeführt. Diese bezeichnen die beteiligten Personen oder Personengruppen.

Die Planungsphase beinhaltet alle Aktivitäten vor einer Bildungsmaßnahme. Diese müssen unbedingt in Einklang mit der Unternehmensstrategie erarbeitet werden, um die direkte Wechselwirkung von Unternehmens- und Personalentwicklungszielen nicht zu vernachlässigen.

Bildungsbedarfsanalyse

Steuerungsfelder:

- **Unternehmensleitung**
- **Personalentwicklung**
- **Vorgesetzte**
- **Mitarbeiter**
- (falls vorhanden:) **Bildungscontroller**

es existiert:

- Mitarbeitergespräch
- Zielvereinbarungsgespräch
- Personalentwicklungsworkshop als Bedarfsanalyseinstrument

Rechenverfahren:

- Budgetierung

es fehlt:

- die Anbindung der Anforderungsprofile an die Unternehmensziele
- ein Instrument der systematische Zuordnung von Personen und Entwicklungsmaßnahmen, z.B.: ein Human-Ressources-Portfolio⁴³
- eine Rückmeldung der Mitarbeiter an die Führungskräfte, um Raum zu schaffen die Leistung der Führungskräfte gegenüber den Mitarbeitern zu verbessern, z.B.: durch ein systematisches Vorgesetzten-Feedback.

⁴³ Hier werden das gegenwärtige Leistungsverhalten des Mitarbeiters und sein individuelles, zukunftsorientiertes Entwicklungspotenzial in einer Portfoliodarstellung zusammengeführt.

Festlegung der Bildungsziele

Steuerungsfelder:

- **Personalentwicklung**
- **Vorgesetzte**
- **Mitarbeiter**
- (falls vorhanden:) **Bildungscontroller**

es existiert:

- Zielvereinbarungsgespräch

es fehlt:

- eine systematische Definition der Ziele, zum Beispiel nach SMART Kriterien⁴⁴

Planung der Weiterbildungsmaßnahme

- **Personalentwicklung**
- **Vorgesetzte**
- **Mitarbeiter**
- (falls vorhanden:) **Bildungscontroller**

es existiert:

- überwiegend Trainings off the job

es fehlt:

- konzeptionell:
 - Konzepte für Trainings on the job/near the job
- in der Planung der Maßnahme:
 - Absprache mit Trainer
 - Sicherung des Transfers durch Trainer
 - selbstgesteuerte Lernfelder

⁴⁴ Eigenschaften eines guten Ziels (vgl. Whitmore 1995, S. 64ff.):

SMART:		PURE:	
Spezifisch	(Specific)	Positiv formuliert	(Positively stated)
Meßbar	(Measureable)	Verstanden	(Understood)
Erreichbar	(Attainable)	Relevant	(Relevant)
Realistisch	(Realistic)	Moralisch	(Ethical)
Zeitlich gegliedert	(Time phased)		

CLEAR:

Lockend	(Challenging)
Legal	(Legal)
Umweltverträglichkeit	(Environmentally sound)
Akzeptiert	(Agreed)
Protokolliert	Recorded)

Ziele müssen also:

- genau definiert und überprüfbar sein (z.B: nach Menge, Qualität, Aufwand/Kosten, Zielräumen/Fristen),
- umsetzbar sein in konkretes Handeln,
- Überschaubar, also zeitlich und inhaltlich begrenzt,
- erreichbar sein,
- Handlungsspielräume lassen.

Sinn der schriftlichen Zielvereinbarung ist es, für beide Beteiligten einen verbindlichen Handlungsrahmen für das kommende Jahr oder den jeweils festgelegten maßgeblichen Zeitraum zu formulieren. Dieser Handlungsrahmen gibt Ihnen Sicherheit und Orientierung im alltäglichen Handeln. Das unterschreiben der Zielvereinbarung soll dokumentieren, das die Vereinbarungen gemeinsam getroffen worden sind und von beiden beteiligten getragen werden. Sich auf schriftliche Zielvereinbarungen einzulassen, ist für Mitarbeiter und Vorgesetzten gleichermaßen ungewohnt. Diese spezielle Situation ist gerade in einem ersten Gespräch zu berücksichtigen, damit keiner der beiden Gesprächspartner überfordert wird. Erfahrungen müssen erst gesammelt werden.

- mehr konstruktivistische Lernmethoden in den Maßnahmen
- Teilnehmerbezogene Vorbereitung:
 - Entwicklungsgespräch
 - Zieldefinition vor jeder Maßnahme
- Transfer:
 - Gespräch zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter
 - Unterstützung durch Erinnerungssysteme
 - Verwaltung der Gespräche und Ergebnisse
- übergreifende Tätigkeiten
 - Vorbereitung der Evaluation level 1-4⁴⁵

Rechenverfahren:

- Kostenkontrolle, direkte und indirekte Kosten, d.h.: Berechnung der Investition
- Wirtschaftlichkeitsprüfung
- Kennzahlen für das Reporting definieren
- Deckungsbeitragsrechnung für ausgewählte Maßnahmen

Die Maßnahme

- **Personalentwicklung**
- **Vorgesetzte**
- **Mitarbeiter**
- (falls vorhanden:) **Bildungscontroller**
- **Trainer**

es existiert:

- Auftragsklärung mit Trainer
- Evaluation level 1: Reaktion (Happiness sheet)

es fehlt:

- Standardisierte Form der Auftragsklärung mit Trainer und Mitarbeiter
- Durchführung von Lernzielkontrollen
- Übungen mit Transferbezug
- Transfervereinbarung am Ende der Maßnahme

⁴⁵ Zur Erinnerung: Kirkpatrick unterscheidet vier Ebenen, die er als Level 1-4 beschreibt.

Level I: **Reaction**

Did people like/enjoy it?

Level II: **Learning**

Did they learn anything?

Level III: **Behavior**

Have people applied what they learned or changed behavior as a result of the program (a.k.a. transfer & retention)

Level IV: **Results**

Was the program worth it in the long run?

Methoden für Transfer

- Personalentwicklung
- Vorgesetzte
- Mitarbeiter
- (falls vorhanden:) **Bildungscontroller**
- Trainer

es existiert:

- Standardisierte Form der Seminarrückmeldung an den Trainer

es fehlt:

- Rückmeldung über Transfererfolg an den Trainer
- Evaluation Level 2-4⁴⁶: Lernen, Verhalten, Ergebnisse
- Transfergespräch
- Erinnerung an Transfergespräch
- Ablage der Daten des Transfergespräch
- Gespräche mit Mitarbeiter und Vorgesetzten bei Nichterreicherung von Zielen

Rechenverfahren:

- Kosten/Nutzen Analyse
- ROI

Übergreifend

- Personalentwicklung
- (falls vorhanden:) **Bildungscontroller**

es fehlt:

- Entwicklungsbericht
- Reporting
- Marketing/Aquise
- Technische Verwaltung der Daten durch: Seminaris, SAP oder/und Lotus Notes
- Standards für Produkte (Seminare) und Prozesse (formale Kriterien, Ablauf, Verantwortlichkeiten, Dokumentation) etablieren: eine Ablauforganisation schaffen.

12.1. Tabellarischer Überblick

Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die einzelnen Elemente einer Bildungsmaßnahme, die Steuerungsfelder - die repräsentieren wer an welcher Stelle personell beteiligt ist – sowie die dazugehörigen Steuerungsmethoden und Rechenverfahren. Anschließend wird die Möglichkeit einer Softwarelösung vorgestellt, die Bildungscontrolling im Unternehmen begleiten und erleichtern kann.

⁴⁶ Siehe Fußnote 373

Bildungselement	Steuerungselemente	Sammlung von Daten	Rechenverfahren	Steuerungsfelder
Bedarfsanalyse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mitarbeitergespräch ▪ Zielvereinbarungsgespräch ▪ Personalentwicklungsworkshop ▪ Human-Ressources-Portfolio ▪ Vorgesetzten-Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergebnisse dokumentieren ▪ Ergebnisse dokumentieren ▪ Ergebnisse dokumentieren ▪ Verwalten ▪ Ergebnisse dokumentieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Budgetierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ VG, MA ▪ PE bzw. BC ▪ VG, MA ▪ PE bzw. BC ▪ UL, PE, VG, MA ▪ PE bzw. BC ▪ PE, VG ▪ PE bzw. BC ▪ VG, MA, PE ▪ PE bzw. BC ▪ UL, PE, VG, BC
Planung der Weiterbildungsmaßnahme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwicklungsgespräche ▪ Auftragsklärung mit Trainer ▪ Vorbereitungsgespräch/ ▪ Zieldefinition ▪ Konzepte für: <ul style="list-style-type: none"> ▪ trainings on the job ▪ trainings near the job ▪ trainings off the job 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwicklungsziele dokumentieren ▪ Ergebnisse dokumentieren ▪ Ziele dokumentieren und verwalten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kostenkontrolle: direkte und indirekte Kosten ▪ Wirtschaftlichkeitsprüfung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PE, VG, MA ▪ PE bzw. BC ▪ PE, Trainer ▪ PE bzw. BC ▪ MA, VG ▪ PE bzw. BC ▪ PE, VG ▪ PE bzw. BC ▪ PE bzw. BC
Maßnahme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernzielkontrollen - Übungen mit Transferbezug - Transfervereinbarung am Ende der Maßnahme - Evaluation level1: Zufriedenheitserhebung (Happiness-sheet) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergebnisse dokumentieren ▪ Ziele der Transfervereinbarung dokumentieren und verwalten 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trainer ▪ Trainer ▪ Trainer, MA ▪ PE ▪ PE, BC ▪ PE, BC
Transfer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminarrückmeldung: level1 an den Trainer ▪ Transforgespräch mit Teilnehmer ▪ Vereinbarung von Transfermaßnahmen ▪ Evaluation level 2 ▪ Evaluation level 3 ▪ Evaluation level 4 ▪ Rückmeldung des Transfererfolg an den Trainer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergebnisse dokumentieren und verwalten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kosten/Nutzen/Analyse ▪ ROI 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PE, BC ▪ VG, MA ▪ VG, MA ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC
Übergreifend über alle Elemente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwicklungsbericht ▪ Reporting ▪ Akquise ▪ Verwalten des Seminar- und Trainingsbetriebs ▪ Standards für Produkte (Seminare) und Prozesse (formale Kriterien, Ablauf, Verantwortlichkeiten, Dokumentation) etablieren: eine Ablauforganisation schaffen 			<ul style="list-style-type: none"> ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC

12.2. Softwarelösung für Bildungscontrolling

Eine mögliche Softwarelösung für Bildungscontrolling ist die der **GuideCOM GmbH: Percos BC**⁴⁷. Sie wird hier als Beispiel kurz vorgestellt, um zu demonstrieren, wie die organisatorische Verwaltung von Bildungscontrolling an einigen Stellen dadurch erleichtert werden kann.

Programmname: **Percos BC** - Die integrierte Softwarelösung für Ihr Bildungscontrolling
Programmbeschreibung: Veranstaltungsmanagement, Bildungscontrolling, Bildungsangebot

Um eine Vielzahl an Medienbrüchen (Excel- und Word-Dateien, Access-Datenbanken) in der Datenpflege und hohem Aufwand in der Koordination zu vermeiden, greift Percos BC auf die vorhandenen Personenstammdaten zurück, füllt den Veranstaltungskatalog, importiert automatisiert die vorliegenden Anmeldungen und lädt die Teilnehmer per Email ein. Der Rückgriff auf die Bildungshistorie, die Konzentration auf die Kernaufgaben Koordination und Erfolgskontrolle ist so möglich. Ein Veranstaltungskatalog steht zur Verfügung, der die Abstimmung von Führungskräften, Mitarbeitern und Personalmanagement automatisiert unterstützt. Frei definierbare Ansichten sorgen für Übersicht im Bildungsangebot. Gleichzeitig existieren zahlreiche Berichte, die die Koordination und das Reporting im Bereich der Bildungsmaßnahmen erleichtern. Aussagen zu Profilen von Seminaren, Auslastungsgraden von Terminen sowie Veranstaltungskosten können schnell getroffen werden, ohne dass eine zusätzliche Datenaufbereitung notwendig wird.

Bedarfsermittlung/Zielvereinbarung

- Veranstaltungskatalog auf Basis von Lotus Notes oder Intranet
- Zentrale Pflege der Stammdaten - Befüllung des Veranstaltungskatalogs auf Knopfdruck
- Import-/Export-Schnittstellen zu weiteren Systemen [z.B. SAP]
- Auf Wunsch mehrstufiges Anmeldeverfahren unter Verwendung digitaler Signaturen
- Unterscheidung zwischen Anmeldung und Bedarfsmeldung
- Interne Werbung für Veranstaltungen per Email

Durchführung/Koordination

- Berücksichtigung von Dienstreisegenehmigungen, Stellvertretungsregelungen und Zielvereinbarungen im Genehmigungsprozess
- Koordination der Anmeldungen inkl. Einladung und Terminbestätigung per Email
- Email-Versand von Informationsmaterial an Teilnehmer, Dozenten und Führungskräfte
- Automatisches Prüfen von Teilnahmevoraussetzungen

Erfolgskontrolle

- Email-Versand von Feedback-Bögen
- Unterstützung von Transforgesprächen
- Nachbereitung von Terminen

Reporting

⁴⁷ vgl. GuideCOM GmbH; www.guidecom.de

- Veranstaltungsteilnahmen pro Teilnehmer, Kostenstelle, Veranstaltungsart, Zielgruppe etc.
- Auslastungsgrade pro Termin
- Bildungskosten/Budgetcontrolling
- Email-Versand von Budgetinformationen

Technische Angaben:

Systemvoraussetzungen:

PC - basierend Win 3.x Win 9x Win ME Win XP Win NT Win 2000
 DOS OS/2 MacOS Netware

Speicherbedarf: RAM: 128 MB Platte: 100 MB Netzwerkfähig: ja

Datenträger:

Diskette CD-ROM Tape/Band ASP/Online

Weitere Angaben:

Dialogsprache(n): Deutsch
 Dokumentation: Benutzerhandbuch, Online-Hilfe
 Schulung: gegen Entgelt
 Hotline: gegen Entgelt
 Installation vor Ort: gegen Entgelt
 Wartung: gegen Entgelt
 Preis: auf Anfrage

12.3. Zusammenfassung

Dem entstandenen Veränderungsprozess muss viel Zeit und ein hohes Maß an personeller Ressource eingeräumt werden. Wenn darüber hinaus der Lernprozess durch das Sammeln von Daten sowie mit betriebswirtschaftliche Rechenverfahren ergänzt wird, ist - abgesehen von der Schwierigkeit eine geeignete Kosten-Nutzen-Analyse auszuwählen - ein immenser Aufwand einzukalkulieren. Besonders für die Personalentwicklung fallen zusätzliche Aufgaben an.

Aus diesem Grund ist an vielen Stellen ein Bildungscontroller beschrieben und mit vielen Aufgaben betraut. Dieser sollte der Personalentwicklung angegliedert und Hauptverantwortlicher für diesen Teil des Praxisfortgangs sein. Mit der gleichen Personaldecke wie bisher im Weiterbildungsbereich vorhanden, lässt sich ein solches System kaum einführen und vor allem nicht beibehalten.

In der Praxis begann die Einführung eines nachhaltigen Lernprozesses. Die Grundannahme war, dass erst ein effektiver Lernprozess existieren muss, bevor Steuerungselemente einen Lerntransfer nachweisen können. Schon dieser erste Schritt verdeutlichte die Unmöglichkeit innerhalb von ein paar Wochen einen neuen Lernprozess einzuführen. Widerstände und Misserfolg zeigen, dass hinter dem zuvor gezeigten Verhalten eine gewachsene Kultur im Umgang mit Lernen und Weiterbildung steht. Nur durch einen intensiven Veränderungsprozess ist dieser neu zu gestalten und zu verändern.

Sowohl eine Auseinandersetzung mit der Kultur des Unternehmens ist notwendig, als auch die Entwicklung eines Bewusstseins für Langsamkeit von organisationalen Veränderungen sowie der dafür notwendige Geduld.

Die Erfahrungen durch die Praxisstudie belegen in vielen Situationen die Erkenntnisse der theoretischen Analyse. Sowohl die Eigendynamik des Systems als auch das Wirken von organisationalen Strukturen zeigte sich mehrmals. Der Versuch den Lernprozess im Unternehmen zu verändern, wurde heftig durchgerüttelt und gestört, indem Weiterbildung zweimal abbrach. Gleichzeitig vermittelte das Unternehmen dadurch eine Priorität für den Einsatz von Investitionen, die in unserem Projekt gegensätzlich dargestellt wurde. Während in den Schulungen postuliert wurde, Weiterbildung sollte mehr Stellenwert eingeräumt werden, indem sich die Führungskräfte mehr Zeit nehmen sollten, den Transfer des Gelernten mit ihren Mitarbeitern zu gestalten, gab die Gesamtorganisation in der Krise die Devise aus, Kosten in der Weiterbildung einzusparen. Die Investitionen wurden an anderer Stelle dringender gebraucht.

Die Haltung, dass langfristig die Qualifikation der Mitarbeiter den Unternehmenserfolg sichert, wurde auf diese Weise sicherlich nicht demonstriert.

Gleichzeitig erschwerte dieser Bildungsstopp den Transfer der in dem Workshop vermittelten Inhalte gewaltig. Transfer von neuem Wissen lässt sich nur erreichen, wenn die Inhalte direkt nach einer Weiterbildungsmaßnahme umgesetzt werden. Aus diesem Grund wurde gegenüber den Vorgesetzten die Notwendigkeit der Gespräche vor und nach einer Weiterbildung betont. Doch dieses für diese neue Wissen war nicht umsetzbar, da Weiterbildung genau im Anschluss an die Workshops für drei Monate aussetzte und Gespräche so nicht durchführbar waren – also keine Umsetzung des Erfahrenen in die Praxis stattfinden konnte.

Es war das Ziel, die stattfindenden Tür- und Angel Gesprächen zu fokussierten Ziel- und Transfergesprächen umzuwandeln. Dies scheint eine kleine Veränderung auf bestehender Basis, da bereits Gespräche geführt wurden; eine augenscheinlich

minimale Veränderung, bei der die Beständigkeit der organisationalen Strukturen von Seiten der Projektleitung unterschätzt wurden. In der theoretischen Konzeption des Fortgangs des Projektes wird die zu investierende Zeit deutlich. Ebenso deutlich zeigt sich, dass es sich um einen Veränderungsprozess handelt. Gleichzeitig wird gerade im theoretischen Fortgang der Praxis der immense personelle Aufwand aufgezeigt. Besonders das Einführen von Rechenverfahren und das Sammeln, Auswerten und Verwalten der Daten benötigt eigentlich eine eigens dafür zuständige Person.

Aus den Erfahrungen der Praxis lässt sich formulieren, dass das erfolgsversprechende Einführen eines Bildungscontrolling Konzeptes einen Veränderungsprozesses initiiert, der ein hohen zeitlichen Aufwand benötigt, Bereiche der Kultur des Unternehmens betrifft und verändert sowie eine zusätzliche Person, einen Bildungscontroller erfordert.

13. Das Konzept

„Gutta cavat lapidem non vi, sed saepe cadendo“.
„Der Tropfen höhlt den Stein nicht durch Kraft,
sondern durch häufiges Niederfallen“ (Choirilos von
Samos, 401 v. Chr.).

Die Theorie wurde nach relevanten Kriterien für Bildungscontrolling ausführlich durchleuchtet. Daraus generierte Praxisfelduntersuchungen haben sich angeschlossen und sind soweit wie möglich durchgeführt. Es wurden ausreichend Erkenntnisse gewonnen, um Voraussetzungen für die Entwicklung eines Bildungscontrolling-Konzeptes zu erfüllen.

Es schließt sich der Schritt an, die Erkenntnisse aus Theorie und Praxis zusammenzuführen und ein Konzept für Bildungscontrolling zu entwickeln. Es ist ein Konzept für die Praxis; ein Konzept für diejenigen, die begonnen haben, sich mit dem Thema Nachhaltigkeit von Bildung auseinander zu setzen. Ein Konzept ist kein Patentrezept. Da einige Erkenntnisse in einem speziellen Unternehmen gewonnen wurden, bedeutet dies, dass sie an die Gegebenheiten im angewendeten Unternehmen anzupassen waren.

Jedes Unternehmen hat seine eigene Geschichte. In jedem Unternehmen gab es bereits Veränderungen. Einige davon wurden unter Umständen bewusst initiiert und dadurch wurden Erfahrungen gemacht. Es ist immer wichtig, diese einzubeziehen und das vorhandene Wissen zu integrieren. In den einzelnen Schritten des Konzeptes, die „Steine“ genannt werden, wird entsprechend darauf hingewiesen.

Um das Konzept zu erstellen, werden zu Beginn Kriterien aufgelistet, die für ein erfolgreiches Bildungscontrolling erfüllt sein sollten. Diese Kriterien gliedern sich in Handlungs- und in Handlungsgrundsätze: Handlungsgrundsätze auf der einen Seite als eine Art Regelwerk und Handlungsgrundsätze auf der anderen Seite, um zu betonen, welche Form der Haltung für eine erfolgreiche Einführung begünstigend wirkt. Diese Grundsätze generieren sich aus der im Vorfeld beschriebenen Theorie und Praxis.

Unter der Überschrift „Schritt für Schritt zum Bildungscontrolling“ werden Bausteine zur Implementierung entwickelt. Schritt für Schritt deshalb, weil die Bausteine aufeinander aufbauend erläutern, wie man mit der Einführung von Bildungscontrolling beginnen und welchem Weg man folgen kann. Die Bausteine enthalten Leitfragen, Beispiele, Tipps und Hinweise aus der praktischen Erfahrung. Den Abschluss bildet die Auswahl der passenden Rechenverfahren.

Handlungsgrundsätze für Bildungscontrolling







- Auswahl der beteiligten Bereiche und Personen im Unternehmen.
- Beteiligung von Meinungsträgern, wichtigen Personen und Vorbildern (Management und zentrale Führungskräfte).
- Planen von Ressourcen: Personal, Budget und Zeit.
- Kennenlernen der offiziellen und inoffiziellen Regeln des Unternehmens.
- Bereicherung des Projektteams durch einen Externen, zumindest in der Phase der Diagnose; Externe sehen zwar nicht besser, aber anders.
- Durchführung der Unternehmensdiagnose (vor der Planung der Interventionen).
- Ziel definieren: Wie soll der Bildungsprozess zukünftig aussehen?
- Interventionen planen.
- Gestaltung des individuellen Lernprozesses als Basis.
- Einbindung der Führungskräfte des Unternehmens.
- Alle Mitarbeiter im Unternehmen müssen über die Veränderung informiert werden.
- Rahmen zur Verfügung stellen, damit der Prozess des Übens und Reflektierens sichergestellt werden kann.
- Sicherstellen, dass der Lernende das Gelernte direkt nach der Bildungsmaßnahme anwendet.

Haltungsgrundsätze

- Seien Sie sich bewusst, dass Sie einen Veränderungsprozess initiieren
- Bleiben Sie offen für Umwege, d.h.: Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Unternehmen funktioniert wie eine Maschine mit einer vorhersehbaren Input-Output-Reaktion. Sie können in Ihrem Unternehmen Veränderung initiieren, aber nicht davon ausgehen, dass Sie an dem festgelegten Ziel ankommen.
- Sie sind Teil des Systems. Sie können Ihr Unternehmen nicht von außen betrachten, Sie befinden sich selber im System.
- Ziel einer Intervention ist es, Sinn neu zu definieren und als Reaktion darauf Strukturen und Regeln zu verändern. Wenn Sie Regeln verordnen, produzieren Sie mit großer Wahrscheinlichkeit Widerstand.
- Beachten Sie die gewachsene Kultur Ihres Unternehmens, setzen Sie sich mit ihr auseinander.
- Sie kommunizieren individuelles Wissen und stellen es der gesamten Organisation zur Verfügung. Die Verteilungskanäle Ihrer Organisation haben an dieser Stelle Bedeutung.
- Beachten Sie, dass die Lernumgebung wichtig für den Lernprozess ist.
- Halten Sie sich vor Augen: Nur kontextbezogenes Wissen kann angewendet werden.
- Gehen Sie davon aus, dass der initiierte Veränderungsprozess Geld und vor allem Zeit kostet, je nach vorhandener Struktur ca. 3 bis 5 Jahre.

13.1. Schritt für Schritt zum BC – (Bau-)Steine

Das Konzept im Überblick

	<p>Stein 1: Diagnose</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Erforschen der Regeln im Unternehmen <p>mögliche Vorgehensweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzelinterviews ▪ Mitarbeiterbefragung <p>wichtiges Ergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschreibung des bestehenden Lernprozesses im Unternehmen.
	<p>Stein 2: Zielsetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Definieren eines optimalen Bildungsprozesses <p>mögliche Vorgehensweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestaltung des individuellen Lernprozesses ▪ Auswahl der Beteiligten <p>wichtiges Ergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Zeit zum Üben und Reflektieren direkt im Anschluss an die Bildungsmaßnahme muss eingeplant sein.
	<p>Stein 3: Implementierung (Planung/Organisation)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Konzepte für die Einführung erarbeiten <p>mögliche Vorgehensweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planung der Ressourcen: Zeit/Geld/Personal ▪ Planung der Kommunikationswege und -mittel <p>wichtige Ergebnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ressourcen sind sichergestellt, Zeitrahmen ist gewählt. ▪ Das Konzept ist flexibel genug, um Veränderungen während der Umsetzung Raum geben zu können.
	<p>Stein 4: Implementierung (Durchführung)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kommunikation der Veränderung im Unternehmen <p>mögliche Vorgehensweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vollversammlung ▪ Schulung der Führungskräfte bzw. Führungskräfte und Mitarbeiter ▪ Beteiligungsprojekt <p>wichtiges Ergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Alle</u> Beteiligten müssen informiert sein.
	<p>Stein 5: Übergangsphase gestalten</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Interventionen schaffen/Transfer sichern <p>mögliche Vorgehensweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erinnerungssystem aufbauen ▪ Einzelkontakt gestalten ▪ Sichern der Unterstützung von Vorbildern <p>wichtiges Ergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Immer über den Stand der Veränderung informiert sein/evaluieren/ gegebenenfalls intervenieren.
	<p>Stein 6: Auswahl der Rechenverfahren</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Daten sammeln <p>mögliche Vorgehensweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definieren der gewünschten Controllinginstrumente ▪ Abgleich mit den bereits bestehenden Evaluations- und betriebswirtschaftlichen Verfahren <p>wichtiges Ergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bei Auswahl und Kommunikation der Methoden Sensibilität bewahren, wann sich Mitarbeiter kontrolliert statt unterstützt fühlen.



Stein 1: Diagnose

- **Erforschen der Regeln im Unternehmen**

LEITFRAGEN:

Offizielle Regeln

- Welche Regeln sind für den Umgang mit Weiterbildung vorgegeben?
- Welche Regeln werden wann an wen kommuniziert?
- Welche Verteilungskanäle sind hierfür vorgesehen?
- Welche dieser Regeln lenken das Handeln und Entscheiden der Mitarbeiter?
- Welche Lernformen existieren?
- Wird das Lernergebnis offiziell festgelegt und überprüft?

Inoffizielle Regeln

- Welche Regeln haben sich jenseits des Vorgegebenen in Bezug auf Lernen etabliert?
- Aus welchem Verhalten sind diese Regeln entstanden? Lassen sich Gründe/Gesetzmäßigkeiten erkennen?
- Wie sieht der Lernprozess im Unternehmen aus?
- Wird auf unterschiedliche, individuelle Lernstile eingegangen?
- Wer ist in den Lernprozess involviert?
- Gibt es Vorgaben bzw. was ist institutionell vorgeschrieben?
- Was passiert im Unternehmen vor und nach einer Bildungsveranstaltung?
- Wo und wie entsteht Transfer?
- Warum bzw. an welchen Stellen wird Lernen im Unternehmen verhindert?

Kultur

- Was kann man über Kultur aussagen?
- Welche Lernkultur gibt es?
- Welches Verhalten in Bezug auf Lernen und Umsetzung des Gelernten in die Praxis ist üblich und wird somit anerkannt? Welches wird kritisiert bzw. nicht toleriert?
- Dürfen die Mitarbeiter auch nicht lernen wollen?
- Haben die Mitarbeiter die Möglichkeit, anders zu handeln, als Sie es tun?
- Ist Weiterbildung als Incentive akzeptiert?
- Wie zeigen Mitarbeiter, dass sie lernen wollen? Wer initiiert den Lernprozess?
- Gibt es von Seiten der Unternehmensleitung Kommunikation zum Thema Lernen? Wird deren Haltung deutlich?
- Wie sieht der Umgang mit Weiterbildung in Krisenzeiten aus?

- **Mögliche Vorgehensweisen**

- Einzelinterviews

- Mitarbeiterbefragung.
- **Wichtiges Ergebnis der Diagnose**
 - Beschreibung des bestehenden Lernprozesses im Unternehmen.

Tipps und Hinweise:

- Besonders die Diagnose lässt sich durch externe Unterstützung bereichern. Ein Externer sieht andere Dinge als Mitglieder der Organisation. Selbstverständlichkeiten werden durch eine Person von außen eher hinterfragt.
- Nach Kultur kann man nicht fragen. Dennoch kann jede Art der Diagnose nachträglich Hinweise auf die vorhandene Unternehmenskultur geben und diese analysieren. Besonders Interviews lassen sich dahingehend betrachten, was sie zusätzlich zum Erfragten aussagen.

Allgemeines zur Diagnose:

Diagnose bedeutet, das Unternehmen kennen zu lernen. Dies kann auf sehr vielfältige Art und Weise geschehen. Die gängigsten Verfahren sind das Durchführen einer Befragung oder das Führen von Interviews. Je mehr Interviews durchgeführt werden, desto vollständiger kann das Bild entstehen. Um mehrere Seiten zu betrachten, bietet es sich an, unterschiedliche Hierarchieebenen zu befragen. Es ist notwendig, herauszufinden, welche Strukturen sich im Umgang mit Weiterbildung entwickelt haben. Zwar gibt es in jedem Unternehmen Vorgaben, wie beispielsweise Genehmigungs- und Evaluationsverfahren, die durch offizielle Regeln festgelegt sind, dennoch entwickelt sich neben diesen offiziellen Regeln ein inoffizieller Umgang mit Weiterbildung. Es lässt sich durch Befragungen herausfinden, welche Lernformen im Unternehmen üblich sind. Wichtig ist zu erkennen, welche sich neben den klassischen Trainingsmethoden etabliert haben und die Seminare ergänzen. Möglicherweise lernen viele Mitarbeiter von Kollegen, anstatt ein Seminar zu besuchen. Auch der Kontakt, den die Mitarbeiter während eines Seminars zu ihren Führungskräften haben, inwieweit sie von diesen unterstützt werden und wie der Informationsfluss zwischen diesen beiden aussieht, ist von Bedeutung.

Alle diese Bereiche entwickeln sich in einem Unternehmen auf eine individuelle Weise, und wahrscheinlich wird in den meisten Abteilungen ein ähnliches Verhalten aufzufinden sein. An dieser Stelle offenbaren sich die inoffiziellen Regeln der Organisation.

Besonders in Hinblick auf die Untersuchungen zum Thema Transfergestaltung ist es einfacher, Einzelinterviews durchzuführen, als Wissen durch eine Mitarbeiterbefragung zu generieren. Die Erfahrung zeigt eine große Vielfalt in den Interpretationen von Transfer und Anwendung des Gelernten im Alltag auf. Im Einzelgespräch bietet sich die Gelegenheit, diese unterschiedlichen Interpretationen zu erkennen sowie die gesuchten Kriterien des Diagnosestellers zu vereinheitlichen. Zusätzlich bieten die Einzelgespräche schon an dieser Stelle die Möglichkeit der Kontaktaufnahme, des Erlebens der Unternehmenskultur und erster Schritte hin zu einer Vertrauensbasis gegenüber einem Externen.



Stein 2: Zielsetzung

▪ Gestaltung des individuellen Lernprozesses

Ausgehend von den Ergebnissen der Diagnose (Ist-Zustand) und den Vorstellungen des gewünschten Zustands (Soll-Zustand) kann nun beschrieben werden, wie der Lernprozess in Zukunft aussehen soll.

LEITFRAGEN:

- Wie sollen der Lernprozess und die Lernumgebung zukünftig aussehen?
- Welche Bereiche bzw. Abteilungen sollen in den Weiterbildungsprozess involviert sein?
- Wer gestaltet die Zielvereinbarung?
- Wer stellt sicher, dass der Bezug zu den Abteilungs- bzw. Unternehmenszielen hergestellt ist?
- Wer organisiert die Weiterbildungsmaßnahmen?
- Welche Personen sind an der Transfergestaltung beteiligt?
- Welche Formen der Evaluation werden gewünscht?
- Welche formalen Vorgaben soll es geben und welche Vor- und Nachteile entstehen dadurch? (Z.B.: Sollen Gesprächsbögen durch die Personalabteilung eingesammelt und aufbewahrt werden? Wie viel Kontrolle darf entstehen?)

Kriterien, die bei der Gestaltung eines erfolgreichen individuellen Lernprozesses berücksichtigt werden sollten

- Der Lernanlass muss transparent sein.
- Annahmen und Vorstellungen des Lernenden sind zu klären.
- Was braucht der Lernende, um gut lernen zu können? Wodurch wird er motiviert?
- Ein Lernziel ist zu definieren.
- Der Transfer nach einer Maßnahme braucht Zeit; diese Zeit muss vor der Maßnahme sichergestellt werden.
- Die Gestaltung des Transfers muss bereits vor einer Weiterbildungsmaßnahme besprochen werden.
- Um lernen zu können, gilt es neues Wissen mit vorhandenem Wissen und Erfahrungen zu verknüpfen. Das heißt, der Kontext, in dem gelernt wird, sollte beachtet und gestaltet werden.
- Lehrende sollten konstruktivistisch orientierte Instruktions- und Konstruktionsmethoden anwenden.
- Neues Wissen ist immer unter Anwendungsgesichtspunkten zu erwerben, d.h.: Wo/wann und wofür wird das neue Wissen genutzt?

- Bereits während der Maßnahme sind die ersten Schritte für die Umsetzung in die Praxis festzulegen.
 - Es ist zu prüfen, ob das Gelernte direkt nach der Weiterbildungsmaßnahme angewendet wird.
 - Klassische Lernkonzepte wie ein Seminar bzw. die theoretische Wissensaneignung sollten durch Handlungsfelder und selbstgesteuerte Lernprozesse ergänzt werden, die außerhalb des Seminars oder der Bildungsmaßnahme angesiedelt sind.
 - Der Lernende braucht nach der Weiterbildungsmaßnahme Unterstützung in der Gestaltung des Transfers.
 - Evaluation muss mehrmals stattfinden, nicht nur direkt im Anschluss an das Seminar.
- **Wichtiges Ergebnis aus der Gestaltung des individuellen Lernprozesses**
 - Die Zeit zum Üben und Reflektieren direkt im Anschluss an die Weiterbildungsmaßnahme muss sichergestellt sein.

Tipps und Hinweise:

- Besonders wichtig ist es, an dieser Stelle die Handlungsregeln Nr. 11 und Nr. 12 zu beachten.
- Die Zeit zum Üben und Reflektieren muss immer wieder sichergestellt sein.
- Das Gelernte muss in der täglichen Arbeit bereits in der ersten Woche nach dem Seminar angewendet werden, deshalb prüfen Sie: Ist das Seminar zu diesem Zeitpunkt richtig, oder bietet sich eher ein anderer Zeitpunkt an?

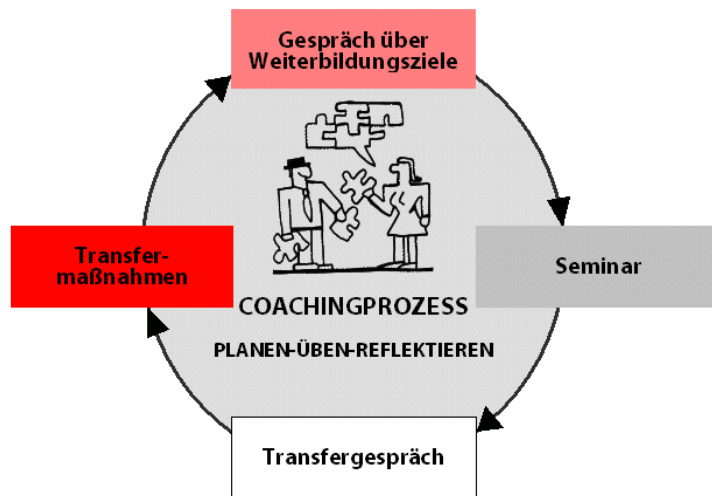
Allgemeines zur Zielsetzung:

Für die Planung eines Lernprozesses ist es sinnvoll, die Personalentwicklung (wenn vorhanden) und die Führungskräfte einzubeziehen.

Das Lernziel sollte möglichst konkret beschrieben werden. Um am Ende eines Lernprozesses Feedback darüber geben zu können, ob dieses Ziel erreicht wurde, ist die Gestaltung eines Prozesses nötig, der eine Zielbeschreibung dem Bildungsprozess voranstellt. Das gemeinsame Aushandeln der Ziele begleitet diesen Prozess, damit sich auf diese Weise die Motivation des Lernenden nicht durch Druck und Vorgaben reduziert. Ziele, die ohne Zustimmung des Lernenden formuliert werden, haben durch potenzielle Demotivation wenig Aussicht auf Erfolg. Sie wirken sich stattdessen ungünstig auf ein zu erreichendes Ziel aus.

Eine graphische Darstellung des gewünschten Lernprozesses ermöglicht es in der Phase der Implementierung, verschiedene Interventionen mit dieser Graphik zu hinterlegen, und schafft eine mehrfach einsetzbare Erinnerungsmöglichkeit.

Beispiel:



Ein zur Verfügung gestellter strukturierter Rahmen für Feedback und Reflexion fördert die Erfolgchancen. Im Unternehmenskontext können die Führungskräfte diese Aufgabe übernehmen, indem sie mit ihren Mitarbeitern im Austausch stehen und die Förderung individueller Lernstile berücksichtigen. Der Einstieg in einen coaching-ähnlichen Beratungsprozess kann diese Kommunikation gestalten. So besteht auch die Möglichkeit, biographische und erfahrungsorientierte Zugänge zu finden, eigene Deutungsmuster zu reflektieren und selbstständiges Lernen einzubeziehen. Bildungsanbieter, Personalentwicklung oder auch die Führungskräfte selber müssen im Austausch mit den Lernenden Ideen sammeln, wie das Lernen nach und vor einer Bildungsmaßnahme zu gestalten ist.

Die Personalentwicklung sollte in erster Linie dafür zuständig sein, den Führungskräften beratend zur Seite zu stehen sowie die Bildungsmaßnahme zu gestalten. Bildungsmaßnahmen müssen den Vorgaben entsprechend geplant und organisiert werden. Auch sollte die Personalentwicklung im Kontakt mit den Lehrenden sein, damit diese den Lernprozess des Unternehmens kennen und ihr Vorgehen und ihre Methoden dahingehend ausrichten. Wichtig ist es, bereits während der Maßnahme die Zielsetzung und die Gestaltung des Transfers einzubeziehen.



Stein 3: Implementierung (Planung)

- **Konzept für die Einführung/Kommunikation der Veränderung erarbeiten**

LEITFRAGEN:

- Worin unterscheidet sich das Soll vom Ist? Wie groß ist die geplante Veränderung?
 - Wie sollen diese neuen Informationen ins Unternehmen transportiert werden?
 - Wer muss über diese Veränderungen informiert werden?
 - Wo ist mit Widerstand zu rechnen?
 - Welche Personen sind im Unternehmen meinungsbildend und wie kann man diese für sich gewinnen?
 - Wie lassen sich extreme Kritiker zumindest neutralisieren, damit sie keinen Schaden anrichten?
 - Auf welche Weise können die Mitarbeiter und die Vorgesetzten die Veränderungen möglichst einfach umsetzen?
 - Ist sichergestellt, dass wirklich alle Mitarbeiter über die Veränderung informiert sind?
 - Inwieweit muss anfangs ein Bildungscontroller unterstützen?
 - Wie holt man alle Führungskräfte ins Boot?
- **Mögliche Vorgehensweisen**
 - Planung der Ressourcen: Zeit/Geld/Personal
 - Planung der Kommunikationswege und -mittel, z.B.:
 - Vollversammlung
 - Schulung der Führungskräfte
 - Schulung der Führungskräfte und Mitarbeiter
 - Beteiligungsprojekt.⁴⁸
- **Klären von Zuständigkeiten**
 - Personal auswählen – Wer ist für was zuständig?

⁴⁸ Beteiligungsprojekt meint, dass es möglich ist, die Führungskräfte oder auch einzelne Mitarbeiter in Workshops und Gesprächen zusammenzurufen, um deren Ideen für die Gestaltung des Lernprozesses und des Transfers im Unternehmen aufzugreifen. So wird eine potenziell kreativere, vielfältigere Lösung gemeinsam und ohne genaue Zielvorgaben erarbeitet.

▪ **Wichtige Ergebnisse bei der Implementierung (Planung)**

- Ressourcen sind sichergestellt, Zeitrahmen ist gewählt.
- Das Konzept ist flexibel genug, um Veränderungen während der Umsetzung Raum geben zu können.

Tipps und Hinweise:

- Prüfen Sie zuerst genau, an welchem Punkt ihr Unternehmen steht, und wählen Sie dann die geeignete Intervention.
- Je weniger Vorgaben und Ideen positiv aufgenommen und ausprobiert werden, desto mehr sind die Mitarbeiter und Führungskräfte in die Problemlösung einzubeziehen.
- Das Verhalten von Menschen in einer Organisation zu verändern dauert lange – rechnen Sie mit mindestens drei Jahren, um den gewünschten Zustand zu erreichen.
- Planen Sie genügend personelle Ressourcen ein.

Allgemeines zur Erarbeitung eines Konzeptes:

Es gibt Vor- und Nachteile dieser verschiedenen Interventionsmöglichkeiten. Zum einen erfordern sie einen sehr unterschiedlich hohen Zeitaufwand. Die zeitsparendste Variante ist das Abhalten einer Vollversammlung, in der alle Mitarbeiter über die anstehenden Veränderungen informiert werden. Ist der bestehende Lernprozess im Unternehmen nahe am gewünschten Ziel, so dass im Prinzip nur Formalitäten zu verändern sind, ist dies sicher eine zeit- und kostengünstige Möglichkeit. Wahrscheinlicher ist, dass der Lernprozess im Unternehmen wenig gestaltet ist und das Verhalten der Mitarbeiter und Führungskräfte verändert werden soll. Hier bietet sich ein Beteiligungsprojekt in der Form an, dass Mitarbeiter und Führungskräfte über das Problem der hohen Investition und geringen Nachhaltigkeit von Weiterbildung informiert werden und die Problemlösung aktiv mitgestalten. Dies kann in Workshops oder ähnlichen Verfahren geschehen.

Der große Vorteil eines Beteiligungsprojektes liegt in der potenziell höheren Zustimmung zur Veränderung als bei verordneten Vorgaben, da die Lösung gemeinsam erarbeitet wird. Gleichzeitig eröffnet sich ein vielfältiges Lösungsfeld, welches die aktuellen Rahmenbedingungen und Handlungsoptionen der Mitarbeiter einbezieht. Bedenken und Hindernisse offenbaren sich früher und deutlicher. Der Nachteil liegt im hohen Kosten- und Zeitaufwand.

Alle Führungskräfte zu schulen und den Rest der Belegschaft über eine Vollversammlung zu informieren, ist die Zwischenvariante. Allerdings ist an dieser Stelle unter Umständen die Nachsorge aufwendiger, wenn Veränderungen gar nicht oder nur langsam angenommen werden. So sind die gesamten Investitionen nicht zwangsläufig geringer.



Stein 4: Implementierung (Durchführung)

- **Durchführung im Unternehmen, je nach Auswahl der Interventionsmethode**
 - Abhalten einer Vollversammlung bzw. Informationsveranstaltung
oder
 - Schulung der Führungskräfte (bzw. der Mitarbeiter)
oder
 - Durchführen eines Beteiligungsprojektes.

- **Bestandsaufnahme**

LEITFRAGEN:

- Sind alle Mitarbeiter über die Veränderung informiert?
 - Sind die Führungskräfte im Boot? Welche Nachsorge steht an?
 - Wollen Sie neue Regeln vorgeben? Wie transportieren Sie diese ins Unternehmen?
 - Welche weiteren Hilfsmittel zur Umsetzung können zur Verfügung gestellt werden?
 - Welche Reaktionen sind aufgetreten – erwartete und/oder überraschende?
 - Wo steht das Unternehmen im Rahmen des Projektes jetzt?
 - Inwieweit muss ein Bildungscontroller unterstützen?
- **Wichtiges Ergebnis bei der Implementierung (Durchführung)**
 - Alle Beteiligten müssen informiert sein.

Tipps und Hinweise:

- Bleiben Sie offen für Umwege.
- Ein Unternehmen unterliegt den ständigen Veränderungen des Marktes. Gehen Sie nie davon aus, dass alles so bleibt, wie es ist.
- Legen Sie dar, wie viel Geld für Weiterbildung investiert wird.
- Veränderung muss von oben vorgelebt werden. Es ist wichtig, alle Hierarchieebenen einzubeziehen.

Allgemeines zur Implementierung:

Je nachdem, welche Form der Implementierung gewählt wird, sind mehrere Seiten zu betrachten.

Sollen alle Führungskräfte geschult werden, ist die Form der Kommunikation dieser Veranstaltung mit Bedacht auszuwählen. Schon an diesem Punkt kann positive oder negative Stimmung für das Veränderungsprojekt erzeugt werden. Werden die

Führungskräfte verpflichtet, an dieser Schulung teilzunehmen, wird dies unter Umständen Widerstand hervorrufen, in Abhängigkeit davon, wie weit die Führungskräfte im Unternehmen bereit sind, solchen Aufforderungen zu folgen, und welche Erfahrungen mit ähnlichen Vorgehensweisen bestehen.

Der Referent der Schulung kann sowohl intern berufen als auch von außen hinzugezogen werden. Ein interner Referent hat eher die Chance, Kontakt zu den Führungskräften zu schaffen, welche wiederum als Verantwortliche für diesen Veränderungsprozess im Unternehmen anzusehen sind. Sie stellen die Multiplikatoren dar und kommunizieren dadurch die Veränderungen im Unternehmen weiter. Ein Ansprechpartner ist präsent und kann vom ersten Moment an auf Fragen und Unsicherheiten eingehen. Gleichzeitig ist er in der Lage – und das ist sicherlich der größte Vorteil –, Stimmungen einzufangen, die in der Planung und Gestaltung der Übergangsphase große Bedeutung haben.

Hingegen lassen sich Zweifel und Bedenken in Bezug auf ein solches Projekt und auf besonders sensible Themen gegenüber einem externen Referenten leichter äußern, da zumindest die Anonymität gesichert werden kann. Der interne Referent hat Kontakte in andere Unternehmensbereiche und -hierarchien, so dass das Wahre der Vertraulichkeit angezweifelt werden kann.



Stein 5: Übergangsphase gestalten

- **Begleitung des initiierten Prozesses – Interventionen schaffen/Transfer sichern**
- **bisherige Ergebnisse evaluieren**
- **aktuellen Stand festlegen**

Die Übergangsphase gestalten bedeutet, den schwierigsten Teil des Konzeptes zu bewältigen: Es bedeutet, den kulturellen Wandel zu meistern.

LEITFRAGEN:

- Wie kann man es schaffen, dass die Neuerung dem Status quo vorgezogen wird? Wie kann man Dringlichkeit erzeugen?
 - Wie sind die bisherigen Interventionen aufgenommen worden?
 - An welchen Stellen sind überraschende Reaktionen bzw. Hindernisse aufgetreten?
 - Welche Informationssysteme sind aufzubauen, um über den Status quo auf dem Laufenden zu bleiben?
 - Welche Formen der Evaluation stehen an?
 - An welcher Stelle werden Erinnerungssysteme benötigt?
 - Leben die (obersten) Führungskräfte gewünschtes Verhalten vor?
 - Wer muss zusätzlich eingebunden werden?
 - Welche weiteren Kommunikationswege lassen sich finden?
 - Welches Verhalten hat sich entwickelt?
 - Welche Anreize lassen sich schaffen, um gewünschtes Verhalten zu belohnen?
- **Mögliche Vorgehensweisen**
 - Reminder kreieren
 - Einzelkontakt gestalten
 - Sichern der Unterstützung durch Vorbilder
 - Externe Unterstützung für den Wandel bietet sich an: einen Change gestalten.
 - **Wichtiges Ergebnis**
 - Immer über den Stand der Veränderung informiert sein, um darauf mit verschiedenen Interventionen reagieren zu können.
 - **Immer wieder prüfen**
 - Sind alle Mitarbeiter über den Prozess der Veränderung informiert?
 - Wo hat sich die Einstellung oder bereits das Verhalten verändert?
 - Wie kann das Zurückfallen in alte Strukturen verhindert werden?
 - Wie kann Dringlichkeit erzeugt werden?

- Wie ist die Beteiligung aller an der Lösung zu ermöglichen?

Tipps und Hinweise:

- Sie befinden sich in einer Übergangsphase, seien Sie sich dessen bewusst.
- Es wird keinen Sprung vom Ist- zum gewünschten Soll-Zustand geben, sondern zunächst ein Verhalten, das sich nicht mehr im Ist- und noch nicht im Soll-Zustand befindet.
- Einen Veränderungsprozess zu initiieren bedeutet, einen Lernprozess auszulösen, d.h.: Transfer muss gestaltet werden, um das Neue in der Praxis umzusetzen.
- Kreativität kennt keine Grenzen – alles ist erlaubt und es darf auch Spaß machen.
- Dieser Baustein kostet am meisten Zeit.
- Zeit bedeutet an dieser Stelle: Rechnen Sie in Jahren, nicht in Wochen.

Allgemeines zur Übergangsphase:

Grundsätzlich ist bei der Übergangsphase zu beachten, dass es sich um einen (kulturellen) Veränderungsprozess handelt, d.h.:

- Alle Mitarbeiter müssen von Beginn an in diesen Veränderungsprozess einbezogen werden. Für den Fortgang des Projektes ist es unumgänglich, immer wieder mit allen Gruppen von Mitarbeitern und Führungskräften und auch mit Einzelnen in Kontakt zu treten. Es wird nichts ohne diesen Kontakt und den dafür notwendigen Einsatz von Zeit und Ressourcen erreicht.
- Weiterhin ist das Beteiligen der Führungskräfte an der Problemlösung besonders wichtig. Kultur, welche sich in Form von etabliertem, aber nicht vorgeschriebenem Verhalten einheitlich im Unternehmen zeigt, kann man nicht ausreichend durch Informationsveranstaltungen oder das Vorgeben neuer Strukturen verändern. Es ist wichtig, Einstellungen und Verhalten als Kriterium für einen gelungenen Veränderungsverlauf im Blick zu haben.
- Eine veränderte Einstellung führt noch nicht dazu, dass das Verhalten sich ebenso ändert. Auch dieser Transfer kann nur durch Üben und Reflektieren gelingen.
- Es ist wichtig, sich immer wieder die Frage zu stellen, wie Dringlichkeit erhöht werden kann. Auch wenn es wünschenswert ist, dass eine erfolgreiche, unbedrohte Organisation lernt, um vielleicht noch erfolgreicher zu werden, so sollte man in einem Veränderungsprozess im Kopf behalten, dass Zufriedenheit den Druck, etwas Neues zu lernen, nicht erhöht. Das Verlassen gewohnter Strukturen wird durch Zufriedenheit erschwert.
- Des Weiteren sollte zumindest ein gemeinsames Treffen mit den obersten Führungskräften zu diesem Thema stattfinden, da deren Haltung für die Mitarbeiter bedeutsam ist und maßgeblich Verhalten der Mitarbeiter beeinflusst. Die Führungskräfte können durch ein kurzes Brainstorming Ideen sammeln und damit den Prozess bereichern oder aber ihre Bedenken zu der gesamten Problematik äußern. Bei einem solchen Treffen ist es absolut notwendig, Zahlen zu präsentieren; Zahlen über die Investitionen in Weiterbildung, Zahlen über Kosten von abwesenden Mitarbeitern sowie Statistiken, wie hoch normalerweise der Output von Weiterbildung bei einem unstrukturierten Lernprozess ist. Anhand von Zahlen können Missstände in der Sprache der Manager verdeutlicht und eine erhöhte Dringlichkeit kann erzeugt werden.

Noch einmal soll betont werden, dass es sich um eine Übergangsphase vom Ist- zum Soll-Zustand handelt. Der Blick ist nicht nur auf das Endergebnis zu richten, sondern Zwischenschritte sind festzulegen, um den Verlauf des Projektes zu beobachten und gegebenenfalls nachzusteuern.

Zwischenschritte bedeuten, sich mit möglichen Verhaltensweisen, welche an den Ist-Zustand anschließen, aber vom gewünschten Soll-Zustand noch weit entfernt sind, auseinander zu setzen. Nur so kann Verhalten auf dem Weg zum Endzustand unterstützt und kontraproduktives Verhalten erkannt werden. An dieser Stelle ist die Überlegung sinnvoll, ob es Belohnungssysteme geben darf/kann, die erwünschtes Verhalten bestärken und so das Zurückfallen in alte Strukturen möglicherweise verhindern.



Stein 6: Rechenverfahren auswählen

▪ Das Sammeln von Daten

LEITFRAGEN:

- Welche Kultur im Umgang mit Datenanalysen herrscht im Unternehmen bisher?
- Fühlen sich die Führungskräfte durch das Anwenden von Rechenverfahren und das Sammeln von Daten kontrolliert?
- Fühlen sich die Führungskräfte und Mitarbeiter unterstützt, wenn Daten gesammelt werden und über die Ergebnisse Rücksprache gehalten wird?

▪ Mögliche Vorgehensweisen

- Definieren der gewünschten Controllinginstrumente (Evaluationsverfahren und betriebswirtschaftlichen Rechenverfahren)
- Abgleich der bereits vorhandenen Evaluationsverfahren und betriebswirtschaftlichen Rechenverfahren mit den zukünftig gewünschten Methoden
- Einführen der gewünschten Methoden und Verfahren.

▪ Einsatz von Ressourcen

- Das Sammeln von Evaluationsdaten sowie der Einsatz betriebswirtschaftlicher Rechenverfahren kosten viel Zeit und Mühe. Unter Umständen ist dies nur mit einer eigens dafür zuständigen Person – einem Bildungscontroller.– zu bewältigen.

▪ Wichtiges Ergebnis

- Bei der Auswahl und Kommunikation der Methoden Sensibilität bewahren, wann sich Mitarbeiter kontrolliert statt unterstützt fühlen.

Tipps und Hinweise:

- Kontrolle kann auch Widerstand verursachen. Durch die Vermittlung von Sinn kann in der Regel mehr Einverständnis erzielt werden.
- Beachten Sie auch hier besonders die Gewohnheiten sowie die gelebte Kultur im Unternehmen: Inwiefern ist man den Umgang mit solchen Methoden gewohnt, inwieweit wird er gewünscht oder abgelehnt?

Allgemeines zum Einführen von Rechenverfahren:

Stein 5 und **Stein 6** sind nicht in chronologischer Abfolge zu betrachten. Natürlich ist es möglich – und wahrscheinlich sogar wichtig – bereits im Übergang Evaluations- und betriebswirtschaftliche Rechenverfahren einzuführen und die Mitarbeiter und Führungskräfte damit vertraut zu machen. Diese Implementierung ist ein Teil des Veränderungsprozesses. Je nachdem, wie ungewohnt der Umgang mit Evaluationsmethoden und Rechenverfahren ist, wird sich die Veränderung einfacher oder schwieriger gestalten. Sind die Mitarbeiter und Führungskräfte an diese Elemente gewöhnt oder empfinden sie sie sogar als wichtig, werden sie sicherlich gerne angenommen und als Erleichterung erlebt.

Im gegenteiligen Fall können sie sehr viel Widerstand und das Gefühl von Kontrolle auslösen.

Beobachtbar und evaluierbar sind in einem Lernprozess nur das gesamte Ergebnis oder Teil- bzw. Zwischenergebnisse. Der Lernprozess an sich als interner Vorgang ist nicht beobachtbar; beobachtbar sind das Verhalten und dessen Veränderung.

Beispiel:

Das folgende Beispiel stellt eine graphische Übersicht über mögliche Steuerungselemente und Rechenverfahren in Bezug zu den Maßnahmen und den beteiligten Personen bzw. Personengruppen (Steuerungsfelder) dar.

Bildungselement	Steuerungselemente	Sammlung von Daten	Rechenverfahren	Steuerungsfelder
Bedarfsanalyse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mitarbeitergespräch ▪ Zielvereinbarungsgespräch ▪ Personalentwicklungs-Workshop ▪ Human-Resources-Portfolio ▪ Vorgesetzten-Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergebnisse dokumentieren ▪ Ergebnisse dokumentieren ▪ Ergebnisse dokumentieren ▪ Verwalten ▪ Ergebnisse dokumentieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Budgetierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ VG, MA ▪ PE bzw. BC ▪ VG, MA ▪ PE bzw. BC ▪ UL, PE, VG, MA ▪ PE bzw. BC ▪ PE, VG ▪ PE bzw. BC ▪ VG, MA, PE ▪ PE bzw. BC ▪ UL, PE, VG, BC
Planung der Weiterbildungsmaßnahme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwicklungsgespräche ▪ Auftragsklärung mit Trainer ▪ Vorbereitungsgespräch/ ▪ Zieldefinition ▪ Konzepte für: <ul style="list-style-type: none"> ▪ trainings on the job ▪ trainings near the job ▪ trainings off the job 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwicklungsziele dokumentieren ▪ Ergebnisse dokumentieren ▪ Ziele dokumentieren und verwalten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kostenkontrolle: direkte und indirekte Kosten ▪ Wirtschaftlichkeitsprüfung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PE, VG, MA ▪ PE bzw. BC ▪ PE, Trainer ▪ PE bzw. BC ▪ MA, VG ▪ PE bzw. BC ▪ PE, VG ▪ PE bzw. BC ▪ PE bzw. BC
Maßnahme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernzielkontrollen ▪ Übungen mit Transferbezug ▪ Transfervereinbarung am Ende der Maßnahme ▪ Evaluation Level: Zufriedenheitserhebung (Happiness-Sheet) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergebnisse dokumentieren ▪ Ziele der Transfervereinbarung dokumentieren und verwalten 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trainer ▪ Trainer ▪ Trainer, MA ▪ PE ▪ PE, BC ▪ PE, BC
Transfer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminarrückmeldung: Level1 an den Trainer ▪ Transfergespräch mit Teilnehmer ▪ Vereinbarung von Transfermaßnahmen ▪ Evaluation Level 2 ▪ Evaluation Level 3 ▪ Evaluation Level 4 ▪ Rückmeldung des Transfererfolgs an den Trainer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergebnisse dokumentieren und verwalten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kosten/Nutzen/Analyse ▪ ROI 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PE, BC ▪ VG, MA ▪ VG, MA ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC

Übergreifend über alle Elemente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwicklungsbericht ▪ Reporting ▪ Akquise ▪ Verwalten des Seminar- und Trainingsbetriebs ▪ Standards für Produkte (Seminare) und Prozesse (formale Kriterien, Ablauf, Verantwortlichkeiten, Dokumentation) etablieren: eine Ablauforganisation schaffen 			<ul style="list-style-type: none"> ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC ▪ PE, BC
---------------------------------	---	--	--	--

Legende:

VG = Vorgesetzte

MA = Mitarbeiter

PE = Personalentwicklung

BC = Bildungscontroller

UL = Unternehmensleitung



14. Zusammenfassung - Steter Tropfen höhlt den Stein

„Handle stets so, dass weitere Möglichkeiten entstehen“ (von Foerster 1984, S. 60).

Ebenso wie die ISO-Norm helfen auch Standardisierungen zu prüfen, ob ein Prozess nach bestimmten Kriterien abläuft. Dieser vorgegebene Ablauf garantiert allerdings keine Qualität des zu fertigenden Produktes. Er garantiert nur, dass bestimmte zuvor formulierte Kriterien eingehalten wurden.

In Bezug zu Bildung sowie zu einem Konzept für Bildungscontrolling bedeutet dies, wachsam sein zu müssen. Denn selbst wenn Führungskräfte mit ihren Mitarbeitern Gespräche führen, entsteht daraus nicht automatisch Nachhaltigkeit. Dennoch ist es eine notwendige Voraussetzung, ein so genannter erster Schritt, der betreut und begleitet werden muss.

Bei der Einführung von Bildungscontrolling liegt der Fokus meist auf der Auseinandersetzung mit möglichen Rechenverfahren, Methoden und Instrumenten, um Nachhaltigkeit von Bildung in Form von Zahlen nachzuweisen. Es ist wichtig, sich bewusst zu machen, wozu diese Daten, Methoden, das Reporting sowie Rechenverfahren gebraucht werden. Die Gefahr besteht, sich im Datenmaterial zu verirren und dabei die Transfersicherung aus den Augen zu verlieren.

Neben der Auswahl der für das Unternehmen passenden Elemente ist die Implementierung des ganzen Projektes die große Herausforderung. Dabei gerät schnell in den Hintergrund, dass auch bei der Einführung von Bildungscontrolling ein Veränderungs- bzw. Entwicklungsprozess initiiert wird, dessen Hauptaufgabe darin besteht, das Lernen der Mitarbeiter möglichst effizient zu gestalten. Im Mittelpunkt stehen auch hier der Mensch, der lernt, die Führungskraft, die führt, sowie die Kultur, die Handeln und Lernen im Unternehmen prägt.

Die Einführung von Bildungscontrolling ist ein Prozess, der neben allen neuen Instrumenten, Verfahren und Konzepten auch Zeit, Mut sowie Kraft braucht und vor allem das Bewusstsein, einem Veränderungsprozess gegenüber zu stehen – wie es ein Bildungsvertreter der Automobilindustrie als Gegenargument zu hohen zeitlichen und finanziellen Ressourcen schon formulierte: „If you think education is expensive, try incompetence“ (aus: Krekel/Seusing 2003, S. 86).

Jede betriebliche Entscheidung hat ökonomische Konsequenzen, dies gilt auch für die Einführung von Bildungscontrolling. Es erfordert wegen der hohen Professionalisierung der Prozesse ebenso hohe Kosten und professionelle Ressourcen. Bildungscontrolling ist nicht zum Null-Tarif zu haben (vgl. Weiß in: Weiß/Gust 2005, S. 36f.). Dennoch darf

nicht vergessen werden, dass dies kein einmalig einzusetzendes Instrument ist, sondern eine Investition in die Zukunft des Unternehmens.

15. Schlussbemerkungen

„Nur wer sich ändert, bleibt sich treu“
(Wolf Biermann)

Am Anfang dieser Studie stand ein strukturiertes Konzept, welches sich einfach und klar darstellte. Es galt die notwendige Theorie für ein Bildungscontrolling-Konzept zu durchforsten, notwendige Voraussetzungen und begünstigende Kriterien zusammenzustellen, ein Konzept zu entwickeln, dieses in die Praxis einzuführen und zu testen sowie eine anschließende konzeptionelle Überarbeitung und Fertigstellung vorzunehmen.

Das Konzept wurde entworfen, der Weg dorthin war interessanter als gedacht. Aus kleinen Umwegen sind neue Wege entstanden, und der Anfangsgedanken offenbarte grundlegende Strukturen, wie dieses Projekt zu bewältigen ist. Aus einem einfachen Konzept schälte sich das Gestalten eines Veränderungsprozesses heraus. Die Praxis wurde schwieriger, als zu Beginn vermutet, vor allem aber spannender. Das untersuchte Unternehmen wird die Praxis derzeit nicht fortführen, da die Investitionen in Zeit und Geld nicht getätigt werden können.⁴⁹ Dennoch bin ich dankbar für die Unterstützung, die ich während der gesamten Zeit bekommen habe. Dies hat nicht nur meine Erfahrung, sondern auch meine berufliche Professionalität sehr geprägt und in ganz besonderer Weise verändert.

Ein Bildungscontrolling-Konzept beinhaltet die Steuerung eines Lernprozesses und den Nachweis über den Nutzen des Gelernten in der betrieblichen Praxis. Die meisten Lernprozesse beginnen mit dem Initiieren von Wissen, welches anschließend verteilt, bearbeitet und hoffentlich in das bestehende Wissenssystem integriert wird. Möglicherweise wird die Veränderung der Einstellung des lernenden Menschen bewirkt. Die größte Herausforderung stellt sich jedoch anschließend, wenn Wissen in Verhalten umgesetzt werden soll und sich aufgrund dessen womöglich sogar die Regeln, Strukturen und Routinen verändern.

Ein Veränderungsprozess, der in wenigen Zeilen beschrieben werden kann, kann unter Umständen jahrelang dauern. Er bringt eine Veränderung von Kultur in einem Unternehmen mit sich sowie eine Veränderung von Verhalten innerhalb der Organisation, welches bisher erwünscht oder zumindest akzeptiert wurde. Plötzlich wird es nötig, sich mit dem zu beschäftigen, was die Menschen in der Organisation daran hindert, sich zu verändern, und die existierenden, gewachsenen Regel für den Umgang mit Lernen kennen zu lernen.

Es wurde besonders durch das Praxisprojekt deutlich, dass dem Steuern der Übergangsphase sehr viel Raum gegeben werden muss. Der Übergang vom Ist- zum Soll-Zustand ist ein mühsamer und vor allem langwieriger Prozess. Es wird Verhalten zwischen „alt“ und „neu“ existieren, mit dem es sich zu befassen gilt. Fragen wie: „Was kommt direkt nach dem Ist-Zustand?“, „Welche Veränderung führt zu einem gewünschten Verhalten?“ und „Wie ist positives Verhalten zu unterstützen und zu verfestigen, damit kein Zurückfallen in alte Strukturen stattfindet?“ brauchen ihren Raum.

⁴⁹ Siehe Praxisprojekt V.

Gelernt werden soll für die nahe und die ferne Zukunft; die nicht vorhersehbar ist. Somit sind Bildung und Kompetenzerwerb für die Zukunft nicht bis ins Einzelne planbar. Dennoch haben wir keine Wahl, denn die Alternative wäre: nicht zu lernen, und dies lässt schon unser Gehirn nicht zu.

Die Einführung von Bildungscontrolling ist komplizierter, als zuvor vermutet. Eine schnelle Veränderung wird nicht nachhaltig bleiben. Die Bereitschaft der Mitarbeiter, mit Weiterbildung umzugehen und aktiv den eigenen Entwicklungsprozess zu gestalten, ist die wichtigste Voraussetzung für erfolgreiches Bildungscontrolling. Insofern soll Albert Einstein das Schlusswort haben:

„Mache die Dinge so einfach wie möglich – aber nicht einfacher.“

Erklärung

Ich erkläre, dass ich diese Dissertation unter Verwendung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Irmgard Schilcher

16. Literaturverzeichnis

- Argyris, C. (1989): Strategy Implementation – An Experience in Learning; in: Organizational Dynamics, 18, S. 5-15
- Argyris, C. (1990): Overcoming Organizational Defenses, Boston
- Argyris, C./Schön, D. (1987): Organizational Learning – A Theorie of Action Perspective, Reading, Mass.: Addison Wesley
- Allespach, M. (2002): Neue Ansätze in der Bildungsarbeit und Bedingungen ihrer Umsetzung aus Sicht der IG Metall; in: Götz, K. (Hrsg.): Bildungsarbeit der Zukunft, S. 67-105, München
- Arnold, R. (1996): Von der Erfolgskontrolle zur entwicklungsorientierten Evaluierung; in: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung, S 251-267, Berlin
- Arnold, R. (1995): Bildung und oder Qualifikation? Differenzen und Konvergenzen in der betrieblichen Weiterbildung – Eröffnung und Einführung in die Thematik; in: Arnold, R. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung, S. 1-26, Frankfurt am Main
- Arnold, R./ Lehmann, B. (1995): Qualität in der Weiterbildung, in: Schwuchow, K./Gutmann, J./Scherer, H.-P. (Hrsg.): Jahrbuch Weiterbildung: Managementweiterbildung, Weiterbildungsmanagement, S. 34-38, Düsseldorf
- Arnold, R./Siebert, H. (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung, 3. Aufl., Hohengehren
- Ashby, W.R. (1974): Einführung in die Kybernetik, Frankfurt am Main
- Baltes, B. (2002): Online Lernen, Schwangau
- Bardeleben, R. v., u.a. (1990): Strukturen beruflicher Bildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 114, Berlin, Bonn
- Barrett, E./Cooperrider, D.L. (1990): Generative metaphor intervention: A new approach for working with systems divided by conflict and caught in defensive perception; in: Journal of Applied Behaviour Science 26, 2, S. 219-239
- Bateson, G. (1983): Ökologie des Geistes, Frankfurt am Main
- Baumgartner, P./Payr, S. (1994): Lernen mit Software. Reihe Digitales Lernen, Innsbruck

- Becker, W. (1990): Prozessorientiertes Qualitätsmanagement: nach der Ausgabe Dezember 2000 der Normfamilie DIN EN ISO 9000 – Zertifizierung und andere Managementsysteme, 2. Aufl., Renningen-Malsheim
- Beckhard, R./Harris, R.T (1987): Organisational transitions: Managing complex change. 2. Aufl., Reading, Massachusets
- Beicht, U. (1998): Auswertung von Stellenbeschreibungen. Manuskript, Bonn
- Bertalanffy, L. v. (1970): ... aber vom Menschen wissen wir nichts, Düsseldorf, Wien
- Bertels, T. (1996): Lernende Organisation: Management im Wissenszeitalter; in: Gablers Magazin, 10, S. 36-38
- Bethke Sieber, F. (2003): Kompendium: Controlling, Evaluation und Reporting von Weiterbildung und Personalentwicklung, Medien-Institut Bremen (Hrsg.)
- Bork, A. (1992): Learning in the Twenty-First Century: Interactive Multimedia Technology; in: Giardina, M. (Hrsg.): Interactive Multimedia Learning Environments: Human Factors, Technical Considerations on Design Issues; S. 2-18; NATO ASI Series, Series F, Computer and Systems Sciences, vol. 93, Berlin u.a.
- Bransford, J.D. u.a. (1990): Anchored Instruction: Why We Need It and How Technology Can Help; in: Nix, D./Spiro, R. (eds.): Cognition, Education and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology; S. 115-142, Hillsdale (NJ)
- Bühner, R. (1997): Personalmanagement, 2.überarb. Aufl., Landsberg am Lech
- Carpa, F. (1999): Lebensnetz, München
- Chrobok, R. (1996). Stichwort: Organisationales Lernen; in: Zeitschrift für Führung und Organisation, 1, S. 52-53
- Collins A./Brown, J.S./Newmann, S.E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics; in: Resnick, L.B. (ed.): Knowing, Learning and Instruction, S. 453-494, Hillsdale (NJ)
- Comelli, G. (1985): Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung, München
- Comez, P., u.a. (Hrsg.) (1994): Unternehmerischer Wandel: Konzepte zur organisatorischen Erneuerung, Wiesbaden
- Cyert, R.M./March, J.G. (1963): A Behavioral Theorie of the Firm, 4. Aufl., Engelwood Cliffs (NJ)
- Dörner, D. (1989): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen, Reinbek
- Daft, R.L./Huber, G.P. (1987): How Organizations Learn. A Communication Framework; in: Research in Sociology of Organizations, 5, S. 1-36

Davenport T./Prusack H. (1999): Wenn Ihr Unternehmen wüsste, was es alles weiß, Landsberg

Deal, T.E./Kennedy A.A. (1982): Corporate Cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life, Reading (Mass.) u.a.

Dilg, P. (1995): Praktisches Qualitätsmanagement in der Informationstechnologie – Von der ISO 9000 zum TQM, München, Wien

Dixon, N. (1992): Organizational Learning – A Review of the Literature with Implications for HRD Professional; in: Human Resources Development Quarterly, 3, S. 29-49

Dohmen, G. (1998): Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen; in: Derichs-Kunstmann, K., u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 64-69, Frankfurt am Main

Draus, F., u.a. (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens: Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. Schriften zur beruflichen Weiterbildung (QUEM-report), Bd. 53, Berlin

Drennan, D. (1993): Veränderung der Unternehmenskultur, London et. al.: McGraw-Hill

Duncan, R./Weiss, A. (1979): Organizational Learning: Implications for Organizational Design; in: Research in Organizational Behavior 1, S. 75-123

Duffy, T.M./Jonassen, D.H. (1996): Constructivism: New Implications for Instructional Technology; in: Duffy, T.M./Jonassen, D.H. (eds.): Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation, S. 1-16, Hillsdale (NJ)

Edelmann, W. (1996): Lernpsychologie. 5. vollst. überarb. Aufl., Weinheim, Basel

Eichenberger, P.C. (1990): Millionen für Bildung, Pfennige für Evaluation; in: Personalwirtschaft, 3, S. 35-43

Eigen, M. (1971): Selforganization of matter and the evolution of biological macromolecules; in: Naturwissenschaften 58, S. 465-523

Fatzer, G. (2001): Lernende Organisation und Dialog als Grundkonzepte der Personalentwicklung; in: Arnold R./Bloh E. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen, S. 96-110, Baltmannsweiler

Feige, W. (1993): Bildungscontrolling – Anspruch und Wirklichkeit; in: Personal, 11, S. 515-519

Fiol, M./Lyles, M. (1985): Organizational Learning; in: Academy of Management Review, 10, S. 803-813

Foerster, H. v. (1981): Das Konstruieren einer Wirklichkeit; in: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? S. 39-60, München

- Foerster, H. v. (1993): KybernEthik, Berlin
- Frehr, H. U. (1994) : Total Quality Management – Unternehmensweite Qualitätsverbesserung, München, Wien
- Frese, E. (2000): Grundlagen der Organisation. Konzept – Prinzipien – Strukturen. 8. Aufl., Wiesbaden
- Geißler, H. (1993): Grundlagen des Organisationslernens, Weinheim
- Geißler, H. (1996): Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation; in: Sattelberger T. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, S. 79-96, Wiesbaden
- Geißler, K.A. (1991): Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft; in: Blanke, B., u.a. (Hrsg.): Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 19, S 68-77
- Ghoshal, S./Bartlett, C.A. (1996): Rebuilding Behaviour Context: A Blueprint for Corporate Renewal; in: Sloan Management Review, 2, S. 23-26
- Glaap, W. (1996): ISO 9000 leicht gemacht, München, Wien
- Gouillart, F.J./Kelly, J.N.(1995): Business Transformation, Wien
- Gomez, P., u.a. (Hrsg.) (1994): Unternehmerischer Wandel: Konzepte zur organisatorischen Erneuerung; Knut Bleicher zum 65. Geburtstag, Wiesbaden
- Gomez, P./Rüegg-Stürm, J. (1997): Teamfähigkeit aus systemischer Sicht – zur Bedeutung und den organisatorischen Herausforderungen von Teamarbeit; in: Klimecki R./Remer, A. (Hrsg.): Personal als Strategie, S. 136- 157, Neuwied u.a.
- Gruber, H. (1996); in: Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (Hrsg.): Neue Wege des Lernens mit Multimedia; in: Grundlagen der Weiterbildung. Praxis – Forschung – Trends, 7, S 285-287
- Güldenbergl, S. (1997): Lernbarrieren und die Verhinderung des Verlernens in Organisationen; in: Dr. Wieselhuber & Partner (Hrsg.): Handbuch Lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschließen, S. 227-236, Wiesbaden
- Gülpen, B. (1996): Evaluation betrieblichen Verhaltenstrainings unter besonderer Berücksichtigung des Nutzens, München, Mering
- Gülpen, B. (2004): Mitarbeiter fördern – Programme zur Personalentwicklung, Stuttgart
- Gust, M./Weiß, R. (Hrsg.) (2005): Praxishandbuch Bildungscontrolling – Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit, Europa/USA, Frankfurt am Main
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände, Frankfurt am Main

Habermas, J. (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt am Main

Habermas, J./Luhmann, N. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet Systemforschung?, Frankfurt am Main

Hahn, D. (1997): Controlling in Deutschland – State of the Art; in: Gleich, R./Seidenschwarz, W. (Hrsg.): Die Kunst des Controlling, S. 13- 46, München

Hedberg, B. (1981): How Organisations Learn and Unlearn; in: Nystrom P.C./Starbuck, W.H. (Hrsg.): Handbook of Organizational Design, Bd. 1, S. 3-27, New York

Heidack, C. (Hrsg.) (1989): Lernen in der Zukunft: Kooperative Selbstqualifikation – die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb, München

Heinen, E. (1991): Entscheidungen im Industriebetrieb, Wiesbaden

Hentze, J./Kammel, A. (1993): Personalcontrolling: Eine Einführung in Grundlagen, Aufgabenstellungen, Instrumente und Organisation des Controlling in der Personalwirtschaft, Bern u.a

Herwig-Lempp, J. (1994): Von der Sucht zur Selbstbestimmung: Drogenkonsumenten als Subjekte, Dortmund

Hofstätter, P.R. (1973): Psychologie, Frankfurt am Main

Honebein, P.C./ Duffy, T.M./Fishman, B.J. (1991): Constructivism and the Design of Learning Environments: Context and Authentic Activities for Learning; in: Duffy, T.M./Lowyk, J./Jonassen, D.H. (Hrsg.): Designing Environments for Constructive Learning, S. 87-108; NATO ASI Series, Series F: Computer and System Sciences, Vol. 105, Berlin u.a.

Horvath, P. (1994): Controlling, 5. überarb. Aufl., München

Horvath, P. (1981): Controlling; in: Kosiol, E., u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch des Rechnungswesen, 2. Aufl., Sp. 336, Stuttgart

Huber, G. (1991): Organizational Learning – The Contributing Processes and the Literatures; in: Organization Science, 2, S. 88-115

Huber, S. (1998): Strategisches Personalcontrolling als Unterstützungsfunktion des strategischen Personalmanagements, München, Mering

Huczynski, A.A./Lewis, J.W. (1980): An empirical study into the learning transferprocess in management training; in: The Journal of Management Studies, 17.Jg.,S. 227-240

Ischebeck, W. (1994): Skillmanagement als Schlüssel zur Kosteneffizienz; in: Schwuchow K./Gutmann, J./Scherer, H.-P. (Hrsg.): Jahrbuch Weiterbildung: Managementweiterbildung, Weiterbildungsmanagement, S. 194-196, Düsseldorf

- Jelinek, M. (1979): Institutionalizing Innovations – A Study of Organizational Learning Systems, New York
- Jonassen, D.H./ Grabowski, B.L. (1993): Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction, Hillsdale (NJ)
- Kegelmann, M. (1995): Zertifiziertes Qualitätsmanagement nach ISO 9000; in: Weiß, R./Landsberg, G. v. (Hrsg.): Bildungscontrolling, S. 191-197, 2. überarb. Aufl., Stuttgart
- Keller, J.M. (1987): The Systematic Process of Motivational Design: in: Performance & Instruction, 11/12, S. 1-8
- Kick, T./Scherer, E. (1993): Individualisierung in der Personalentwicklung; in: Zeitschrift für Personalforschung, 1, S. 35-49
- Kieserling, A. (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme, Frankfurt am Main
- Kirkpatrick, D.L. (1998): Evaluation training programs: the four levels, 2nd edition, San Francisco
- Klein, U. (1989): Determinanten des Lern- und Anwendungserfolgs in der betrieblichen Weiterbildung, München, Mering
- Klemp, L. (2002): Bildungsarbeit der Zukunft: Unternehmenskultur, Identität und Differenz; in: Götz, K. (Hrsg.): Bildungsarbeit der Zukunft, S. 125-146, München
- Klimecki, R., u.a. (1991): Systementwicklung als Managementproblem; in: Staehle, W.H./Sydow, J.: Managementforschung 1, S. 103-162, Berlin, New York
- Klimecki, R.G./Probst, G. (1993): Interkulturelles Lernen; in: Haller, M., u.a. (Hrsg.): Globalisierung der Wirtschaft – Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre, S. 243-272, Bern, Stuttgart
- Klimecki, R.G./Laßleben, H./Riexinger-Li, B. (1994): Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor – Modellbildung und Methodik; in: Bussmann, W. (Hrsg.): Lernen in Verwaltungen und Policy-Netzwerken, S. 9-37, Chur, Zürich
- Klimsa, P. (1993): Neue Medien und Weiterbildung: Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung, Weinheim
- Knuth, R.A./ Cunnigham, D.J. (1991): Tools for Constructivism; in: Duffy, T.M./Lowyck, J./Jonassen, D.H. (Hrsg.): Designing Environments for Constructive Learning, S. 163-188, NATO ASI Series, Series F: Computer and System Sciences, Vol. 105, Berlin u.a.
- Kolb, D. (1984): Experiential Learning – Experience as Source of Learning, Englewood Cliffs
- König, E./Volmer, G. (1994): Systemische Organisationsberatung: Grundlagen und Methoden, System und Organisation, Weinheim

Kotter, J.P.(1995): Acht Kardinalfehler bei der Transformation, in: Harvard Business Manager, Jg. 17, Nr.3

Kotter, J.P. (1996): Leading Change, Boston

Koschorke, A./Viesmann, C. (Hrsg.) (1999): Widerstände der Systemtheorie. Kulturtheoretische Analyse von Luhmanns Werk, Berlin

Krekel, E.M./Seusing, B. (Hrsg.) (2003): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 233, Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld

Lang, K. (2000): Bildungs-Controlling: Personalentwicklung effizient planen, steuern und kontrollieren, Wien

Levinthal, D. (1991): Organizational Adaptation and Environmental Selection – Interrelated Processes of Change; in: Organization Science, 2, S. 140-145

Levinthal, D./March, J. (1994):The Myopia of Learning (unpublished paper)

Levitt, B./March, J. (1988): Organizational Learning; in: Annual Review of Sociology, 14, S. 319-340

Looss, W. (1996): Lernen in Machtumgebungen; in: Sattelberger, T. (Hrsg.): Human Resources im Umbruch Organisation, S. 146-156, Gabler

Lorenz, E.N. (1963): Deterministic Nonperiodic Flow; in: Journal of the Atmospheric Sciences, Vol. 20, S. 130-141

Lorsch, J.W. (1986): Managing Culture: The Invisible Barrier to Strategic Change; in: California Management Review, 2, S. 95-109

Luhmann, N. (1980): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Frankfurt am Main

Luhmann, N. (1981): Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation, Wiesbaden

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main

Luhmann, N. (1987): Archimedes und wir. Interviews, Baecker, D./Stanitzek, G. (Hrsg.), Berlin

Luhmann, N. (1990a): Verfassung als evolutionäre Errungenschaft; in: Rechtshistorisches Journal, 9, S. 176-220

Luhmann, N. (1990b): Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven, Wiesbaden

Luhmann, N. (1993): Recht und Gesellschaft, Frankfurt am Main

- Luhmann, N. (1995): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, Wiesbaden
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main
- Luhmann, N. (2000a): Die Politik der Gesellschaft, Frankfurt am Main
- Luhmann, N. (2000b): Organisation und Entscheidung, Wiesbaden
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft; Lenzen, D. (Hrsg.), Frankfurt am Main
- Lyles, M./Schwenk, C. (1992): Top Management, Strategy, and Organizational Knowledge Structures; in: Journal of Management Studies, 29, S. 155-174
- Malik, F. (1992): Controlling und vernetztes Denken, strategische Früherkennung; in: Risak, J./Deyhle, A. (Hrsg.): Controlling – State of the Art und Entwicklungstendenzen, S. 195-230, Wiesbaden
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1997): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen; in: Issing, L./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia, 2., überarb. Aufl., S. 167-178, Weinheim, Basel
- Mann, R. (1973): Die Praxis des Controlling, München
- March, J./Olsen, J. (1975): The Uncertainty of the Past – Organizational Learning under Ambiguity; in: European Journal of Political Research, 3, S. 147-171
- March, J./Olsen, J. (1976): Organizational Learning and the Ambiguity of the Past; in: March, J./Olsen, J. (Hrsg.): Ambiguity and Choice in Organizations, S. 54-67, Bergen
- Marcharzina, K. (1995): Unternehmensführung: das internationale Managementwissen, 2. Aufl., Wiesbaden
- Marr, R./Stitzel, M. (1979): Personalwirtschaft: Ein konfliktorientierter Absatz, S. 70, München
- Masing, W. (1984): Handbuch Qualitätsmanagement, 3., überarb. Aufl., München, Wien
- Maturana, H.R. (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig, Wiesbaden
- Maturana, H.R./ Varela, F.J. (1987): Der Baum der Erkenntnis, München
- Miller, M. (1986): Kollektive Lernprozesse – Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie, Frankfurt am Main
- Morgan, G. (1993): Qualle, Möwe, Pinguin – Imaginieren als Kunst der Veränderung, Stuttgart

- Mühlmeier, P./Kraft, B (2001): Strategische Erfolgsfaktoren für die Umsetzung betrieblicher Personalentwicklungsmaßnahmen; in: Personal, 10, S. 584-588
- Niedermayr, R. (1994): Entwicklungsstand des Controlling: System, Kontext und Effizienz, Diss., Wiesbaden
- Niemand, S./Renner, A./Ruthsatz, O. (1990): Einleitung in: Horvath, P./Urban, G. (Hrsg.): Qualitätscontrolling, Stuttgart
- Nystrom, P./Starbuck, W. (1984): To Avoid Organizational Crisis; in: Organizational Dynamics, Spring, S. 53-65
- o.V. (1996): Leading Change by John P. Kotter; in: Soundview Executive Book Summaries, 10, Teil 2
- Ortmann, G., u.a. (1990) (Hrsg.): Computer und Macht in Organisationen – Mikropolitische Analysen, Wiesbaden
- Pautzke, G. (1989): Die Entwicklung der organisatorischen Wissensbasis, München
- Pascale, R. (1991): The Two Faces of Learning; in: Modern Office Technology, March, S. 14-16
- Peters, T.J. (1993). Jenseits der Hierarchien. Liberation management, Düsseldorf
- Piaget, J. (1954): Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich
- Potthoff, E./Trescher, K. (1986): Controlling in der Personalwirtschaft, Berlin, New York
- Prenzel, M./Mandel, H. (1991): Transfer of Learning from a Constructivist Perspective; in: Duffy, T.M./Lowyk, J./Jonassen, D.H. (Hrsg.): Designing Educational for Constructive Learning, S. 315-330, Berlin u.a.
- Probst, G. (1994): Organisationales Lernen und die Bewältigung von Wandel; in: Gomez, P., u.a. (Hrsg.): Unternehmerischer Wandel, S. 295-320, Wiesbaden
- Probst, G./Büchel, B. (1994): Organisationales Lernen, Wiesbaden
- Quitmann, H. (1996): Humanistische Psychologie: Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung, 3., überarb. und erw. Aufl., Göttingen u.a.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied, Kriftel
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H./Prenzel, M. (1994): Computerunterstützte Lernumgebung: Planung, Gestaltung und Bewertung, Erlangen
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildungs-Evaluation: Lernerfolge messbar machen, Neuwied, Kriftel

Richard T.: Hat Lernen eine Zukunft? – Welche Zukunft hat das Lernen?, für die OSB: Gesellschaft für systemische Organisationsberatung GmbH, S. 1-7

Robbins, S.P. (1993): Organizational Behaviour. Concepts, Controversies, and Applications, 6. Aufl., Stuttgart

Röder, W.J. (2002): Neue Ansätze in der Bildungsarbeit und Bedingungen ihrer Umsetzung aus Sicht der IG Metall; in: Götz, K. (Hrsg.): Bildungsarbeit der Zukunft, S. 67-104, München

Rosenstiel, L. v./Gebert, D. (1989): Organisationspsychologie: Person und Organisation, Stuttgart, Berlin

Roth, G. (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit, Frankfurt am Main

Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln, Frankfurt am Main

Rother, G. (1996): Personalentwicklung und strategisches Management. Eine systemtheoretische Analyse, Wiesbaden

Saldern, M. v. (1998): Grundlagen systemischer Organisationsberatung (Betriebspädagogik, Band 2), Baltmannsweiler

Schein, E.H. (1984): Coming to a New Awareness of Organizational Culture, in: Sloan Management Review, 2, S. 3-16

Schein, E.H. (1985): Organizational Culture and Leadership, San Francisco

Schein, E.H. (1995): Definitionen der Unternehmenskultur; in: ders.: Unternehmenskultur. Handbuch für Führungskräfte, S. 18-28, New York

Schein, E.H. (2003): Organisationskultur, Bergisch Gladbach

Schlippe, A./Schweitzer, J. (1997): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, Göttingen

Schmidt, S. (Hrsg.) (2001): Lernen im Zeitalter des Internets, Bozen

Scholz, C. (2000). Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen, München

Schreyögg, G. (1998): Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. 2. Aufl., Wiesbaden

Schüppel, J. (1996): Wissensmanagement. Organisationales Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren, Wiesbaden

Senge, P.M. (1990a): The Fifth Discipline - The Art and Practice of the Learning Organization, New York.

- Senge, P.M. (1990b): The Leader's New Work – Building Learning Organizations; in: Sloan Management Review, Fall, S. 7-23
- Senge, P.M. (1990c): Managerial Microworlds; in: Technology Review, July, 63 – 68
- Senge, P.M. (1993): Die fünfte Disziplin – die lernfähige Organisation; in: Fatzer, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft: Ein Handbuch, S. 145-178, Köln
- Senge, P.M. (1996). Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung, Neuwied
- Siebert, H. (2003): Vernetztes Lernen: Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit, Neuwied
- Simon F.B. (1991): Meine Psychose, mein Fahrrad und ich, Heidelberg
- Simon, F.B. (1997): Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik, Heidelberg
- Simon, H.A., u.a. (1954): Centralization vs. Dezentralization in Organizing the Controller's Department, New York
- Slepian, J. (1993): Learning, Belief, & Action in Organizational Work Groups – A Conceptual Model of Work Group Learning (unpublished paper)
- Spitzer, D.R. (1996): The Neglected Factor in Instructional Design; in: Educational Technology, 5, S. 45-49
- Spitzer, M. (1996): Der Geist im Netz, Heidelberg
- Spitzer, M. (2002): Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg
- Staehele, W.H. (1989): Management: Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 4. Aufl., München
- Staudt E./Kriegesmann B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht – Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. Institut für angewandte Innovationsforschung, Bochum
- Steinmann H./Schreyögg G. (1993): Management: Grundlagen der Unternehmensführung; 3. Aufl., Wiesbaden
- Stiefel, R.T. (1996): Lektionen für die Chefetage. Personalentwicklung und Management Development, Stuttgart
- Strauß, B. (1997): Besinnungslosigkeit, München
- Strauss, B./Friege, C. (1996): Zehn Lektionen des TQM. Was deutsche Unternehmen von exzellenten US-Firmen über Qualitätsmanagement lernen können, in: Harvard Business Manager, 2, S. 20-32

- Strong, E.P./Smith, R. D.(1968): Management Control Models, New York
- Teubner, G./Willke, H. (1984): Kontext und Autonomie: Gesellschaftliche Selbststeuerung und reflexives Recht; in: Zeitschrift für Rechtssoziologie, 5, S. 4-35
- Thissen, F. (1997): Das Lernen neu erfinden: Konstruktivistische Grundlagen einer Multimedia-Didaktik; in: Beck, U./Sommer, W. (Hrsg.): Learntec 97: Europäischer Kongreß für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung, Tagungsband, S. 69-80, Karlsruhe
- Thom, N/Blunk; T. (1995): Strategisches Weiterbildungs-Controlling; in: Weiß, R./Landsberg, G. v. (Hrsg.): Bildungscontrolling, S. 35-46, 2. überarb. Aufl., Stuttgart
- Tulodziecki, G., et al. (1996): Neue Medien in den Schulen: Projekte – Konzepte – Kompetenzen, Gütersloh
- Vester, F. (1988): Denken: Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit der Umwelt, München
- Vogt, U. (1996): Die Normreihe DIN EN ISO 9000ff. – Elemente, Umsetzung, Zertifizierung; in: Weiß, R./Landsberg, G. v. (Hrsg.): Bildungscontrolling, 2. überarb. Aufl., Stuttgart
- Vollmer, G./König, E. (1997): Systemische Organisationsberatung, Weinheim
- Wahren, H.-K. (1996): Das lernende Unternehmen. Theorie und Praxis des organisationalen Lernen, Berlin, New York
- Walkenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (1995): Transfersicherung am Beispiel des Führungsseminars des Genossenschaftsverbandes Bayern, Eichenstätter Berichte zur Wirtschaftspsychologie , Nr.9, hrsg. R. Walkenhut, Eichenstätt
- Weaver, W./Shannon, C. E. (1949): The Mathematical Theory of Communication, Urbana, Illinois
- Weber, J. (1998): Einführung in das Controlling, Stuttgart
- Weber, W. (1985): Betriebliche Weiterbildung. Empirische Analyse betrieblicher und individueller Entscheidungen über Weiterbildung, Stuttgart
- Weick, K. (1991): The Nontraditional Quality of Organizational Learning; in: Organization Science, 1, S. 116-124
- Weiss, R. (1990): Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung; in: Göbel, U./Schlaffke, W. (Hrsg.): Berichte zur Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln
- Weiß, R./Landsberg, G. v. (Hrsg.) (1996): Bildungscontrolling, 2. überarb. Aufl., Stuttgart

- Whitmore, J. (1995): Coaching für die Praxis, Frankfurt am Main, New York
- Wicher, H. (1988): Qualitätsmanagement; in: WISU (Zeitschrift für Studierende der Wirtschaftswissenschaften), 1, S. 35-40
- Widmer, R. (1996): Visionen im Management. Plädoyer für eine veränderte Management-Haltung; in: Tschirky, H./Müller, R. (Hrsg.): Visionen realisieren. Erfolgsstrategien, Unternehmenskultur und weniger Bürokratie, S. 9-13, Zürich
- Wiener, N. (1948): Cybernetics or Control and Communication in Animal and Machine, Cambridge (Mass.)
- Willke, H. (1983): Entzauberung des Staates. Überlegungen zu einer sozietaalen Steuerungstheorie, Frankfurt am Main
- Willke, H. (1999): Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexen Systemen, 3., bearb. Aufl., Stuttgart
- Willke, H. (2000): Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme, 6., überarb. Aufl., Stuttgart
- Willke, H. (2001): Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart
- Willkesmann, U. (1999): Lernen in Organisationen: Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen, Frankfurt am Main
- Wimmer, R. (Hrsg.) (1992): Organisationsberatung, Wiesbaden
- Winter, H./Tholen, H.H. (1979): Betriebliche Weiterbildung. Daten, Strukturen, Trends. Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Bd. 44, Köln
- Wottawa, H./Gluminski, I. (1995): Psychologische Theorien für Unternehmen, Göttingen
- Zech, R. (2002): Zukunftskompetenz; in: Götz, K. (Hrsg.): Bildungsarbeit der Zukunft, S. 147-160, München
- Zimbardo, P.G. (1995): Psychologie, Berlin u.a.