

Rank, Birgit; Wakenhut, Roland

**Book**

## Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung. Expertentagung April 1996

**Provided in Cooperation with:**

Rainer Hampp Verlag

*Suggested Citation:* Rank, Birgit; Wakenhut, Roland (1996) : Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung. Expertentagung April 1996, ISBN 3-87988-203-7, Rainer Hampp Verlag, München und Mering

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116837>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

Birgit Rank, Roland Wakenhut

# Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung



A 210894



Rainer Hampp Verlag

BIBLIOTHEK

DES

INSTITUTS

FÜR

PHYSIKALISCHES

RIEDEL

LIBLIOTHEK

Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung



**Birgit Rank, Roland Wakenhut**

**Bildungscontrolling: Erfolg in der  
Führungskräfteentwicklung**

Expertentagung April 1996

712909

A 210894



Rainer Hampp Verlag München und Mering 1996

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Bildungscontrolling** : Erfolg in der Führungskräfteentwicklung  
; Expertentagung, April 1996 / Birgit Rank ; Roland Wakenhut.  
- München ; Mering : Hampp, 1996

ISBN 3-87988-203-7

NE: Rank, Birgit [Hrsg.]

*Liebe Leserinnen und Leser!*

*Wir wollen Ihnen ein gutes Buch liefern. Wenn Sie aus irgendwelchen  
Gründen nicht zufrieden sind, wenden Sie sich bitte an uns.*

© 1996

Rainer Hampp Verlag  
Meringzeller Str. 16

München und Mering  
D - 86415 Mering

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

# Inhaltsverzeichnis

Einführung .....	III
Bildungscontrolling im Führungskräfte- training <i>Roland Wakenhut</i> .....	1
Führungskräfteentwicklung und Bildungscontrolling in dezentralen Organisationen <i>Martin L. Landmesser</i> .....	25
Ausbildung von Führungskräften an der Raiffeisenakademie in Wien <i>Karl Paulhart</i> .....	49
Praxiserfahrung mit einer systematischen Führungskräfte- entwicklung <i>Hans-Peter Roßkopf</i> .....	59
Qualitätssicherung in der Weiterbildung <i>Nicole Felithan</i> .....	67
“Was ist ein wirklich gutes Seminar?” Bildungscontrolling als Transfersicherung am Beispiel des genossenschaftlichen Führungsseminars <i>Birgit Rank</i> .....	89

Sechs Wochen plus X.

Strukturelle Elemente eines effizienten Führungstrainings

*Robert Scharpf* . . . . . 111

Evaluation des Traineeprogramms der Volks- und

Raiffeisenbanken in Bayern

*Petra Gerlich* . . . . . 129

Autorenverzeichnis . . . . . 163

## Einführung

Der vorliegende Band faßt die Beiträge zu einer Expertentagung zusammen, die sich unter dem Titel "Erfolg in der Führungskräfteentwicklung" mit Fragen des Bildungscontrollings in der Ausbildung von Führungskräften befaßte. Die Tagung wurde gemeinsam von der Akademie Bayerischer Genossenschaften in Beilngries und dem Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpsychologie der Katholischen Universität Eichstätt organisiert und fand am 17./18. April 1996 in den Räumen der neu eröffneten Akademie der Bayerischen Genossenschaften in Beilngries statt. Der Raiffeisenverband Tirol, Innsbruck, und der Raiffeisenverband Südtirol, Bozen, haben die Initiative mitgetragen, um die Perspektiven für gemeinsame Projekte in der Personalentwicklung auszuloten. Neben den Initiatoren nahmen an der Tagung Vertreter aus dem Hochschulbereich und von einer Reihe in Bayern ansässiger Unternehmen teil. Vorbereitung und Dokumentation der Tagung wurden vom Bayerischen Staatsministerium für Wirtschaft, Verkehr und Technologie im Rahmen des Bayerischen Aktionsprogramms zur Förderung der Internationalen Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Hochschule unterstützt.

Es würde schwerfallen, wollte man den Ertrag der Tagung kurz und bündig zusammenfassen; dem stehen die unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen der Unternehmen entgegen wie auch das unter wissenschaftlicher Perspektive noch unzureichend ausgearbeitete Konzept des Bildungscontrollings. Gleichwohl zeichnen sich in den Beiträgen, die hierin auch in den Diskussionen auf der Tagung Unterstützung fanden, einige Gemeinsamkeiten ab, die es verdienen, festgehalten zu werden:

- Für die Führungskräfteentwicklung stellt sich eine gemeinsame, weitgehend branchenunabhängige Problemlage, die es bei aller Unterschiedlichkeit doch gestattet, Erfahrungen zu generalisieren.
- Die Notwendigkeit, die bisher schon praktizierten Methoden zum Bildungscontrolling zu systematisieren, wird allgemein gesehen.
- Führungskräfteentwicklung ist keine nach außen delegierbare Aufgabe, sie findet im sozialen Kontext des jeweiligen Unternehmens statt.
- Den Vorgesetzten in den Unternehmen kommt eine zentrale Rolle in der Führungskräfteentwicklung zu; sie sind daher auch in die Maßnahmen zum Bildungscontrolling einzubinden.
- Die konsequente und partizipative Umsetzung einiger weniger gezielter Maßnahmen ist effektiver als die fragmentarische Umsetzung eines ausgefeilten Konzepts; es gilt das Motto "Weniger ist mehr".
- Die Querverbindung vom im Produktionsbereich eingeführten Qualitätsmanagement zur Qualität der Weiterbildung und damit zum Bildungscontrolling wird von vielen Bildungsverantwortlichen gedanklich wie praktisch nicht gezogen: Es existiert (noch) keine Philosophie des Qualitätsmanagements der Weiterbildung.

Notwendigkeit und Nutzen von Bildungscontrolling, insbesondere in der aufwendigen Führungskräfteentwicklung, werden im Beitrag von *Roland Wakenhut* herausgestellt. Voraussetzung hierfür ist allerdings ein systematisches, integratives Konzept von Bildungscontrolling, das nicht nur die bisherigen Erfahrungen berücksichtigt, sondern das die betriebswirtschaftliche Controllingperspektive ebenso einschließt wie die pädagogisch-psychologischen Bedingungen der Weiterbildung. Das anhand von sieben Thesen beschriebene Konzept versucht, Rahmenbedingungen, Vorgehensweisen und Funktionen von Bildungscontrolling zu präzisieren. Deutlich gemacht werden auch die Grenzen für Bildungscontrolling: Zum einen kann Bildungserfolg nur indirekt in monetären Größen gemessen werden, zum

anderen geht Bildungscontrolling von einem spezifischen Vorverständnis von Führung aus.

In seinem Beitrag geht *Martin L. Landmesser* von einer Analyse der sich dynamisch entwickelnden sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Führungskräfteentwicklung aus. Er verdeutlicht die besondere Situation, mit der sich eine zentral vermittelte Personalentwicklung in einer dezentral organisierten Unternehmensgruppe wie dem Bayerischen Genossenschaftsverband konfrontiert sieht. Als Aufgabe der Akademien wird die Erarbeitung von strategischen Ansätzen für die Führungskräfteentwicklung gesehen; ihrem Bildungsangebot kommt daher vor allem eine unterstützende und begleitende Funktion zu. Die Verantwortung für operative Bildungsmaßnahmen obliegt den Vorgesetzten in den Banken, wo die Führungskräfteentwicklung im eigentlichen Sinne stattfindet. Die zentrale Rolle der Vorgesetzten im Prozeß der Führungskräfteentwicklung erweist sich nicht zuletzt in der Umsetzung der Seminarinhalte in die Praxis. Am Beispiel eines vor allem auf der Vor- und Nachbereitung des Führungsseminars basierenden Transfersicherungsinstruments wird gezeigt, wie die Vorgesetzten einen Beitrag zum Bildungscontrolling leisten können.

*Karl Paulhart* erläutert in seinem Beitrag die Ausbildung von Führungskräften an der Raiffeisenakademie in Wien, einer zentralen Bildungseinrichtung der dezentral organisierten Raiffeisengruppe in Österreich. Weiterbildungsmaßnahmen zum Führungskräfte-Training haben insofern Angebotscharakter, die Verantwortung für die Entwicklung ihrer Führungskräfte liegt bei den Banken. Die zum Bildungscontrolling eingesetzten Maßnahmen reichen über den Seminarbetrieb hinaus und betonen den Aspekt der Transfersicherung in die Praxis hinein. Mit einem Bündel von Aktivitäten, die von teilnehmerorganisierten Umsetzungstreffen über Projektarbeiten bis hin zur Einrichtung von Lerngruppen reichen, wird der Praxistransfer des Führungskräfte-Trainings sichergestellt. Qualitätssicherung erfolgt durch enge Kundenorien-

tierung, Einbindung der Vorgesetzten und personelle Kontinuität.

Von seinen Erfahrungen aus der unmittelbaren Unternehmenspraxis mit der Gestaltung und Durchführung von Führungskräfteentwicklung in einer Genossenschaftsbank berichtet *Hans-Peter Roßkopf*. Zusätzlich und neben dem Seminarangebot zur genossenschaftlichen Führungskräfteentwicklung finden in der Bank Seminare zur Qualifizierung der Führungskräfte statt, die inhaltlich auf die Erarbeitung von Geschäftsgrundsätzen und Unternehmensleitbild bezogen sind. Die partizipativ angelegten Seminare zielen darauf ab, Vorgesetzte und Mitarbeiter in die Verantwortung für Personalentwicklung und Unternehmenserfolg insgesamt einzubinden. Mit der Einrichtung ständiger Projektgruppen wird der Tatsache Rechnung getragen, daß Personalentwicklung und Organisationsentwicklung aufeinander abzustimmen sind.

Mit dem Thema der Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung greift *Nicole Felithan* ein ebenso aktuelles wie diskussionsbedürftiges Thema auf. Die rasch zunehmenden Zertifizierungen von Unternehmen auf der Grundlage der Normenreihe DIN EN ISO 9000ff. erfolgten zunächst vor allem in Fertigungsunternehmen. Produktqualität und Dienstleistungsqualität lassen sich freilich nicht ohne weiteres an einem gemeinsamen Qualitätsbegriff festmachen. Hierzu sind einige Übertragungsschritte und Interpretationen zu leisten, wie sie exemplarisch in Arbeiten des sogenannten Wuppertaler Kreises vorgeschlagen wurden. Die bisher noch eher spärlichen Erfahrungen mit der Zertifizierung von Weiterbildungsmaßnahmen bzw. -einrichtungen lassen Probleme bei der Durchführung erkennen und Fragen nach einer Weiterentwicklung der Normenreihe aufkommen.

Ausgehend von der als Überschrift gewählten Frage "Was ist ein wirklich gutes Seminar?" verdeutlicht *Birgit Rank* die grundlegende Bedeutung des Praxistransfers für den Erfolg der Weiterbildung. Das im Rahmen eines Kooperationsprojektes zwischen der Akademie Bayerischer Genossenschaf-

ten und dem Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpsychologie der Katholischen Universität Eichstätt entwickelte Bedingungsmodell des Transfers diente als Grundlage dazu, ein erweitertes, maßgeschneidertes Transfersicherungssystem für das genossenschaftliche Führungsseminar zu entwickeln und einer schrittweisen empirischen Erfolgskontrolle zu unterziehen. Um die Akzeptanz des Transfersicherungssystems, das Vorgesetzte und Seminar Teilnehmer in die Verantwortung nimmt, in den Banken zu fördern, wurden eine Reihe von Informations- und Werbeaktivitäten durchgeführt. Die Ergebnisse versprechen eine über die Führungskräfteausbildung hinausführende, verallgemeinerbare Erfahrungsbasis für die gezielte Förderung des Praxistransfers.

Beginnend mit der provozierenden Feststellung, daß Seminarinhalte allenfalls sechs Wochen in der Praxis angewandt werden, arbeitet *Robert Scharpf* strukturelle Elemente für ein erfolgreiches Führungskräfte Training heraus. Die Notwendigkeit, eine Bildungsbedarfsanalyse durchzuführen, wird ebenso deutlich gemacht wie die Präzisierung der Lernziele, die in festen Lerngruppen vermittelt werden sollen, wo sich Lernbeziehungen zwischen den Teilnehmern entwickeln können. Ein besonderer Stellenwert wird den Vorgesetzten eingeräumt, die zum einen aufgrund ihrer Vorbildfunktion für die Mitarbeiter wichtig sind und denen zum anderen als direkte Vorgesetzte Coachingfunktionen zukommen. Parallel laufende Praxisprojekte ermöglichen es den Teilnehmern, Management Erfahrungen zu sammeln, und den Vorgesetzten, ihre Rolle als Coach zu übernehmen.

*Petra Gerlich* befaßt sich in ihrem Beitrag mit der Rekrutierung und Ausbildung künftiger Führungskräfte in den bayerischen Genossenschaftsbanken. In einer Reihe von Maßnahmen, die den Anteil an akademisch ausgebildeten Mitarbeitern steigern sollen, wird u. a. ein entsprechendes Traineeprogramm durchgeführt, das von der Autorin in einer umfassenden Evaluationsstudie überprüft wird. Das Programm wird von der Konzeption und ihrem psycho-

logisch-theoretischen Fundament über die Implementation bis hin zu den Kriterien der Erfolgskontrolle beschrieben, die in einer abgestimmten Sequenz von empirischen Untersuchungsschritten erfolgt. Ein erster Blick auf bereits vorliegende Ergebnisse läßt Schlußfolgerungen dahingehend zu, daß Kontakte und Bindungen der Trainees vor allem über die einzelnen Banken, weniger über zentrale Vermittlungs- und Bildungsinstitutionen zustande kommen.

Uns als Herausgebern verbleibt noch die angenehme Pflicht, dem Bayerischen Staatsministerium für Wirtschaft, Verkehr und Technologie für die Förderung zu danken, die erst eine Veröffentlichung der Tagungsbeiträge ermöglichte. Trotz enger zeitlicher Vorgaben haben die Referenten ihre Beiträge rechtzeitig für eine Veröffentlichung zur Verfügung gestellt – dafür sind wir ihnen zu besonderem Dank verpflichtet. Der Beitrag von Petra Gerlich, der aus Zeitgründen nicht mehr im Tagungsprogramm berücksichtigt werden konnte, wurde noch zusätzlich aufgenommen. Danken möchten wir Herrn Gerhard Bürkle MdS, Verbandsdirektor des Bayerischen Genossenschaftsverbandes, und Herrn Martin L. Landmesser, Akademiedirektor, die von Anfang an die Idee zu dieser Tagung unterstützt, die Räumlichkeiten der Beilngrieser Akademie zur Verfügung gestellt und für eine gastfreundliche Aufnahme der Teilnehmer Sorge getragen haben. Das angenehme und großzügige Ambiente der Akademie hat seinen Teil dazu beigetragen, daß sich ein überaus anregendes Diskussionsklima während der Tagung entwickeln konnte. Auch danken wir Frau Beate Schulda und Herrn Markus Pratschke für umfassende redaktionelle Arbeiten.

Eichstätt, im August 1996

Birgit Rank

Roland Wakenhut

## **Bildungscontrolling im Führungskräftetraining**

*Roland Wakenhut*

### **Vorbemerkung**

Auf dem derzeitigen Diskussionsstand zum Bildungscontrolling (= BC), der durch ein wenig einheitliches Verständnis von BC und verstreute, unverbundene Erfahrungen in der Unternehmenspraxis gekennzeichnet ist, erscheint die Ausarbeitung eines integrativen Konzepts von BC teils wünschenswert, teils aber auch problematisch. Die Vorteile eines solchen Konzepts für die weitere Entwicklung des BC, insbesondere für die Klärung und Definition von Erfolgskriterien, sind wohl unstrittig. Nachteile könnten sich freilich insofern ergeben, als ein verbindliches Konzept von Bildungscontrolling die je nach Unternehmen und Bildungsmaßnahme unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen zu wenig berücksichtigen würde. Der vorliegende Beitrag zielt daher mit der gebotenen Zurückhaltung darauf ab, ein integratives Konzept von BC in Umrissen zu entwerfen. Gleichzeitig soll damit einerseits der Blick geschärft werden für die Mißverständnisse und Enttäuschungen, die mit dem BC verbunden sind, und andererseits aber auch die tatsächlichen Leistungen des BC verdeutlicht werden.

Im ersten Teil wird als Anwendungsfeld von BC im Sinne des Tagungsthemas die Führungskräfteentwicklung ausschnitthaft anhand der Praxis des Führungskräftetrainings aufgegriffen. Das kann im gegebenen Rahmen sicherlich nur schlaglichtartig geschehen. Es wäre vermessen, wollte man eine Bestandsaufnahme zur aktuellen Praxis der Führungskräfteentwicklung vorlegen. Doch lassen sich auch bei einer selektiven Betrachtung erste Schlußfolgerungen ziehen, die nicht nur die Notwendigkeit von BC,

sondern auch die konstruktiven Möglichkeiten gerade für das Führungskräfte-  
training unterstreichen.

Im zweiten Teil wird nach einigen begrifflichen Anmerkungen anhand von insgesamt sieben Thesen schrittweise ein Konzept von BC herausgearbeitet. BC meint hier nur Weiterbildungscontrolling; damit ist kein Anspruch auf ein Controlling von z. B. Ausbildungsprozessen verbunden. Dieses Konzept trägt mit Absicht noch einige vorläufige, auch programmatische Züge, um mögliche Positionen in der Weiterentwicklung von BC zu markieren. Abschließend sollen nicht nur die Vorteile von BC für die Führungskräfteentwicklung herausgehoben, sondern auch die sogenannten "nicht-intendierten Konsequenzen" angesprochen werden.

## 1. Die Praxis von Führungskräfte- training

Die grundsätzliche Bedeutung von Führungskräfte-  
training ist unstrittig. Spätestens seit der Einsicht, daß es keine angeborene Führungsfähigkeit gibt, gilt Führen als etwas Erlernbares. Künftige bzw. bereits tätige Führungskräfte werden in allen Unternehmen entsprechend vorbereitet und trainiert. Das Führungskräfte-  
training nimmt im Rahmen der Personalentwicklung einen breiten Raum ein. Der getätigte Aufwand ist ganz erheblich – nach Langecker (1993, S. 3) fließen ca. 80 % der Bildungsausgaben in die Führungskräfteentwicklung –, entsprechend hat sich für Führungskräfte-  
trainings ein breiter Markt entwickelt.

Dieser grundsätzlich hohe Stellenwert von Führungskräfte-  
training erfährt durch aktuelle Entwicklungen ein zusätzliches Gewicht. In den alljährlichen Untersuchungen des International Institute for Management Development wird die sinkende Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft – von Rangplatz 5 im Jahre 1994 auf Rangplatz 10 im Jahre 1996 –

auch auf die nachlassende Qualifikation der deutschen Manager zurückgeführt. Die deutschen Manager belegen 1996 im internationalen Vergleich nur mehr den Rangplatz 20, während sie 1994 noch auf den Rangplatz 12 gesetzt wurden (International Institute for Management Development, 1996).

Das Umfeld der Führungskräfte unterliegt einem raschen Wandel, der von einem steigenden, bislang zu wenig eingelösten Qualifizierungsbedarf begleitet ist. Folgende exemplarische Veränderungen sind zu nennen:

1. Strukturelle Veränderungen in den Unternehmen  
Schaffung schlanker Unternehmensstrukturen (Personalabbau, Abbau von Hierarchien) und Verbreitung neuer Technologien (computergestützte Technologien, Telekommunikation)
2. Gesellschaftliche Trends
  - Wertewandel  
Das Verhältnis zu Mitarbeitern und Kunden unterliegt einem grundlegenden Wandel (schwierigere Motivierung der Mitarbeiter, steigende Ansprüche der Kunden).
  - Internationalisierung  
Der stärkere Konkurrenzdruck erhöht auch den Erfolgswang bei den Führungskräften.
  - Verändertes Image der Führungskraft in der (Medien)Öffentlichkeit  
Fehlentscheidungen und Fehlverhalten von Führungskräften werden von den Medien breit und kritisch dargestellt. Der Manager wird zum "Standortrisiko" erklärt.

Durch diese Entwicklungen werden nach allgemeiner Einschätzung an die Führungskräfte neue und zusätzliche Anforderungen gestellt. Regnet und Schackmann (1991) haben in ihrem zukünftigen Anforderungsprofil für Führungskräfte neben den klassischen Anforderungen folgende Merkmale herausgearbeitet:

1. Flexibilität, Aufgeschlossenheit, Sensibilität
2. Teamarbeit
3. Selbst- und Mitarbeitermotivierung
4. Kreativität
5. Kommunikative Kompetenz
6. Konfliktmanagement
7. Systemisches, ganzheitliches Denken

Einen vergleichbaren Katalog von Anforderungen ermittelte auch Bronner (1994).

Wenn im folgenden Führungskräfte-Training am Beispiel des Führungsverhaltenstrainings betrachtet wird, kann nur ein, sicherlich gewichtiger, Teil der Merkmale dieses Anforderungsprofils berücksichtigt werden. Damit soll keineswegs signalisiert werden, daß sich Führungskräfteentwicklung auf ein berufsspezifisches Verhaltenstraining begrenzen ließe. Führungskräfteentwicklung ist immer auch allgemeine Persönlichkeitsentwicklung, die durch persönlichkeitsorientiertes Führungskräfte-Training zu realisieren ist (vgl. Götz, 1994). Die Beschränkung auf verhaltensorientiertes Führungskräfte-Training erfolgt primär aus didaktischen Gründen, um für die Diskussion des BC ein überschaubares, strukturiertes Anwendungsfeld vorzubereiten. Führungsverhaltenstrainings sind zudem häufig durchgeführte Bildungsmaßnahmen für Führungskräfte der unteren Ebenen, bei denen Realisationstätigkeiten und direkte Anweisung der Mitarbeiter im Vordergrund stehen (vgl. Grochla, 1980).

Bei dem folgenden Blick auf die Praxis des Führungsverhaltenstrainings stehen zwei Gesichtspunkte im Vordergrund:

- die theoretische Herleitung der Inhalte und die Begründung der Kriterien für eine erfolgreiche Führung;

- die Inhalte, die für die in der Praxis durchgeführten Trainings tatsächlich herangezogen werden.

Die sozialwissenschaftliche Führungsforschung hat etliche Führungsmodelle mit zum Teil recht dezidierten Annahmen entwickelt. Wie Neuberger (1991) in seinen kritischen Analysen herausgearbeitet hat, sind alle diese Modelle in empirischen und/oder theoretisch-normativen Fallstricken verfangen und für die Praxis ungeeignet bzw. wegen der Möglichkeit zum Mißbrauch sogar gefährlich. Auch den Führungsforschern, die sich dieser radikalen Kritik nicht anschließen, würde es schwerfallen, ein bestimmtes Modell als wissenschaftlich besser legitimiert zu bezeichnen. Allenfalls ließe sich festhalten, daß Führungsmodelle mit höherer Komplexität (Zahl und Qualität der einbezogenen Bedingungsvariablen samt Verknüpfungsart) eher die Komplexität des Führungsprozesses abzubilden vermögen.

Was können Personalentwickler und Entscheider über das Führungsverhaltenstraining in der Praxis angesichts dieser Situation tun? Eine verbreitete Strategie besteht darin, die vorliegenden theoretischen Führungsmodelle als einen interessanten Steinbruch zu betrachten, passend erscheinende Elemente herauszubrechen und zu einem Kompromiß- oder "Haus"-Modell zusammensetzen. Soweit wie möglich werden dann die Inhalte des Führungsverhaltenstrainings dem Modell des Hauses angepaßt. Eine andere, empirisch-pragmatische Strategie besteht darin, von Experten und Führungskräften als wichtig und erfolgversprechend ausgewiesene Inhalte und Themen auszuwählen. Auf eine explizite theoretische Einbindung wird verzichtet.

Verbindliche, theoretisch begründete Kriterien für den Erfolg von Führung lassen sich bei beiden Strategien nur annähernd spezifizieren. Systematische Erfolgskontrollen sind entsprechend selten. Daß beide Strategien offensichtlich zu insgesamt vergleichbaren Ergebnissen führen, geht aus

der Untersuchung von Roth und Edler (1995) hervor. Die beiden Autoren haben Personalberatungsunternehmen nach der Praxis der von ihnen durchgeführten Führungsverhaltenstrainings befragt. Unter den auf dem Bildungsmarkt angebotenen Trainings herrscht demnach weitgehende Übereinstimmung, was die Trainingsinhalte und die Bedingungen zu ihrer Vermittlung angeht. Es gleichen sich die Begrenzung der Teilnehmerzahl, die Forderung nach möglichst homogenen Teilnehmern, die Durchführung als Intervalltraining und andere Trainingsbedingungen.

Bezogen auf die Trainingsinhalte zeigte sich, daß folgende Bausteine in rund drei Viertel der angebotenen Führungsverhaltenstrainings enthalten sind (nach der Häufigkeit der Nennung):

1. Kritisieren und Loben
2. Soziale Sensibilität
3. Mitarbeiter motivieren
4. Konflikt handhabung
5. Mitarbeitergespräche
6. Zielvereinbarung

Zeitmanagement, Moderation, Selbst-Management und Rhetorik werden zwar als führungsrelevante Trainingsinhalte angesehen, aber zumeist in zusätzlichen Seminaren angeboten.

Bezogen auf die eingesetzten Methoden ergab sich eine vergleichbare Übereinstimmung. Erfahrungsorientiertes Lernen steht im Vordergrund, ein multimethodales Vorgehen wird allgemein praktiziert. Die folgenden Methoden werden von nahezu allen Anbietern verwendet (nach der Häufigkeit der Nennung):

1. Gruppenarbeiten
2. Trainer-Feedback
3. Rollenspiele

4. Diskussionen über Führungserfahrungen der Teilnehmer
5. Teilnehmer-Feedback

In der Praxis scheint sich somit eine weitgehende Konvergenz in den Inhalten und Methoden des Führungsverhaltenstrainings abzuzeichnen. Hinter dieser Übereinstimmung steht auch die verdichtete Erfahrung der Anbieter und Trainer mit unterschiedlichen Unternehmen aus verschiedenen Branchen. Ohne den expliziten Nachweis erbringen zu können, kann davon ausgegangen werden, daß sich die Trainings von unternehmensinternen Anbietern nicht grundsätzlich davon unterscheiden.

Eine gewisse Bestätigung für diese Praxis liefern die Metaanalysen von Burke und Day (1986) zur Effektivität verschiedener Personalentwicklungsmaßnahmen. Unter den Trainingsinhalten, die für den Trainingserfolg i. w. S. besonders relevant sind, ragten die sog. "human relations"-Programme hervor. In diesen Programmen wird vor allem der Umgang mit den Mitarbeitern thematisiert, wie er auch Gegenstand der drei häufigsten Nennungen seitens der Personalberatungsunternehmen ist.

Ein letzter Befund aus der Untersuchung von Roth und Edler (1995) leitet bereits zum Bildungscontrolling über: Die Autoren hatten die Personalberatungsunternehmen nach der praktizierten Effektivitätskontrolle befragt. Aus den Antworten auf die einschlägige Frage läßt sich ein erster Einblick in die Schwierigkeiten gewinnen, die sich bei einer systematischen Kontrolle des Erfolges beim Führungskräfte-*training* stellen (relative Häufigkeiten der Nennungen):

1. Subjektive Reaktionen	77.8 %
2. Verhalten am Arbeitsplatz	59.3 %
3. Verhalten im Training	57.4 %
4. "Harte Daten"	33.3 %
5. Kenntnisverbesserung	13.0 %

Im Vordergrund steht eindeutig die Erfassung von subjektiven Reaktionen. Dahinter verbergen sich die unmittelbar in Anschluß an das Training erhobenen Zufriedenheitseinschätzungen durch die am Training Beteiligten. Wie Will, Winteler und Krapp (1987, S. 12) kritisch anmerken, sind solche Vorgehensweisen "für Selbst- und Fremdtäuschungen besonders prädestiniert". Verbindlicher in der Aussage sind die an dritter Stelle genannten Verhaltensbeobachtungen im Training. Mit diesen beiden Möglichkeiten ist aber der Trainingserfolg noch unzureichend erfaßt. Eine Beobachtung von Verhalten am Arbeitsplatz, etwa durch Vorgesetzte, erfolgt bei nahezu 60 % der befragten Unternehmen. "Harte Daten" wie Umsatzsteigerungen, Zahl der Verbesserungsvorschläge u. ä. wollen immerhin noch ein Drittel der Personalberatungsunternehmen als Kriterien für den Trainingserfolg heranziehen. Man sollte die *Höhe* der Zahlen nicht überwerten; darin ist möglicherweise auch Selbstdarstellung der befragten Unternehmen eingeflossen.

Interessant sind die *Relationen* zwischen den Zahlenangaben, in denen sich die Schwierigkeiten von Erfolgskontrolle und BC insgesamt abzeichnen. Unmittelbar nach dem Training erhobene Zufriedenheitsmaße lassen sich leichter als Effekt des Trainings identifizieren als die erst mit einiger Verzögerung faßbaren Umsatzsteigerungen. Auf der anderen Seite sind "harte Daten" nicht nur als direkte Konsequenzen eines erfolgreichen Führungskräfte Trainings zu sehen, sondern z. B. auch als Folge von Marktveränderungen.

## 2. Zu einem integrativen Konzept von Bildungscontrolling

Der Gedanke des BC ist sicherlich nicht neu. Einzelne Methoden und Instrumente zum BC werden schon seit langem eingesetzt, wenn auch unter anderen Namen wie *Lernerfolgskontrolle* oder *Evaluation* (z. B.

Fischer & Strasser, 1994). Neu ist sicherlich der weiter gefaßte Anspruch von BC. Neu ist auch die inzwischen erkannte Verbindung zwischen BC und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung.

Die von pädagogisch-psychologischer Seite zu verzeichnende Distanz gegenüber dem Thema "Bildungscontrolling" ist vor allem im bisherigen, einseitig betriebswirtschaftlich bestimmten Verständnis von BC begründet. Festzuhalten ist, daß BC aus den Bedürfnissen und Interessen der Unternehmenspraxis entstanden ist und zunächst von der Übertragung des betriebswirtschaftlichen Controlling-Begriffs auf die Bildungsarbeit bestimmt war. Ein wissenschaftlich-systematisches Konzept von BC, das auch pädagogisch-psychologische Gesichtspunkte zu einem ganzheitlichen BC integriert, wurde erst im nachhinein zu formulieren versucht (vgl. Becker, 1995). Die von v. Landsberg (1995, S. 17) so benannte "Dualität" von BC wird zwar allgemein als Problem gesehen, Lösungen liegen aber noch nicht vor.

In Abhebung davon betont der in den eigenen Arbeiten (Wakenhut, Rank & Glaser, 1995) bisher benutzte, "vorsichtigere" Begriff der *Transfersicherung* das eigentliche Minimalziel von Bildungsmaßnahmen, nämlich die Übertragung und Umsetzung von Bildungsinhalten in Verhalten am Arbeitsplatz. Transfersicherung lehnt sich stärker an die sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung an und ergänzt die betriebswirtschaftliche Sichtweise. In einem weiter gefaßten, integrativen Konzept von BC könnte der Begriff der Transfersicherung aufgehen.

Dem betriebswirtschaftlich bestimmten Verständnis von BC dürfte zu einem wesentlichen Teil die ungebrochene, wenn nicht sogar zunehmende Beliebtheit von BC entspringen. Damit wird die – dies kann vorab schon gesagt werden – Illusion genährt, man könne damit endlich das kostenintensive Bildungswesen "in den Griff bekommen" und auf seinen ökonomischen

mischen, *geldwerten* Beitrag zum Unternehmenserfolg hinterfragen. In Zeiten knapper Ressourcen ist die Vorstellung von einem ausgedünnten, aber "sich rechnenden" Bildungswesen naheliegend.

Die anfänglichen Erwartungen an die Leistungen von BC waren groß. Im Kern erwartete man klare Aussagen zur *Rendite* von Bildung. Diese hoch gespannten Erwartungen scheitern an zwei Besonderheiten des Weiterbildungsprozesses, die sich geradezu exemplarisch bei der Führungskräfteentwicklung stellen:

1. Bildungserfolg ist grundsätzlich schwierig und meist nur indirekt anhand von Indikatoren meßbar. Bildungserfolg ist ein *mehrdimensionales* Konstrukt, das sich aus mehreren, *qualitativ* unterschiedenen Kriterien zusammensetzt.
2. Zwischen Bildungsinvestitionen und Bildungserfolg sind strikte, kausale Verknüpfungen ausgeschlossen. Insbesondere bei arbeitsplatzfernen Bildungsmaßnahmen wirken zu heterogene, auch nicht-wirtschaftliche Einflußfaktoren zwischen Lern- und Anwendungsfeld, als daß man den Bildungserfolg über eine Bildungsrendite ermitteln könnte.

BC teilt sich damit die Problemlage mit dem Human Resource Accounting (= HRA), das versucht, für das betriebliche Rechnungswesen den Beitrag der "Humanressourcen" zum Unternehmenserfolg zu erfassen und bewerten. So kritisieren Fischer-Winkelmann und Hohl (1982) eine Beschränkung des HRA allein auf die ökonomische Dimension und fordern eine Erweiterung um soziale und personale Einflußfaktoren. Damit kann und soll nicht in Frage gestellt werden, daß sich die *Logik des Controlling* mit Planungs-, Analyse-, Kontroll- und Steuerungsfunktionen nicht auch auf die Weiterbildung übertragen ließe. Die Leistungen, die BC tatsäch-

lich erbringen kann, sind – gemessen am betriebswirtschaftlichen Controlling – einerseits bescheidener, andererseits aber auch weitreichender, da sie über ein traditionelles Controlling hinausführen.

Bei der folgenden Darstellung wird von dem für das BC schwierigeren Fall ausgegangen, wie er bei arbeitsplatzfernen Bildungsmaßnahmen gegeben ist. Externes Lernfeld und Anwendungsfeld in der Praxis sind strukturell unterschieden; es wird ein *Transfer* der gelernten Bildungsinhalte auf die Praxis verlangt. Der direkte Schluß vom Lernerfolg in der Bildungsmaßnahme auf das faktische Verhalten in der Praxis, dem eigentlich angezielten Bildungserfolg, ist in diesem Fall ungleich schwieriger. Mit zunehmender Arbeitsplatznähe von Bildungsmaßnahmen vereinfacht sich zwar die Sachlage für das BC, wenngleich die oben angesprochenen Besonderheiten des Weiterbildungsprozesses grundsätzlich fortbestehen. Anhand einiger Thesen soll nun ein Konzept von BC herausgearbeitet werden, das sich auf einen gewissen Konsens in der neueren Literatur stützen kann. Diese Thesen beschreiben zu einem Teil die gegenwärtige Praxis von BC, zu einem Teil beinhalten die Thesen auch Erwartungen an ein künftiges BC.

### 1. These

**BC ist ein Element des allgemeinen Personal-Controlling und zielt auf die Effektivität von Weiterbildung.**

Wunderer und Sailer (1987) unterscheiden drei Ebenen des Personal-Controlling, die sich auch auf die Analyse von Bildungsmaßnahmen übertragen lassen (vgl. Graf, 1992; Thom & Blunck, 1995):

	<b>Gegenstand</b>	<b>Verständnis von Bildungsarbeit</b>	<b>Kriterium</b>
<b>Kosten-Controlling</b>	Analyse von Entwicklung und Struktur der Bildungskosten	Bildungsarbeit als Kostenfaktor	Einhaltung der Budgets
<b>Wirtschaftlichkeits-Controlling</b>	Vergleich von kalkulierten Soll-Kosten und tatsächlichen Ist-Kosten	Bildungsarbeit als Service-Funktion	Minimierung des Ressourceneinsatzes
<b>Erfolgs- oder Effektivitäts-Controlling</b>	Ermittlung des Beitrages von Bildungsmaßnahmen zum Unternehmenserfolg	Bildungsarbeit als Investition	Rentabilität der Bildungsinvestition

BC erfaßt alle drei Ebenen, wobei der Schwerpunkt eindeutig auf dem Erfolgs- oder Effektivitäts-Controlling liegt. BC weist insofern auch Schnittstellen zum HRA innerhalb des allgemeinen Personal-Controlling auf (vgl. Bartscher & Steinmann, 1990). Entscheidend für BC ist der explizite Nachweis, daß Bildungsmaßnahmen den Unternehmenserfolg positiv beeinflussen. Wirtschaftlichkeits-Controlling, das sich am allgemeinen Wirtschaftlichkeitsprinzip orientiert und den Erfolg von Bildungsmaßnahmen nicht berücksichtigt, wäre ohne ein Erfolgs-Controlling "auf Sand gebaut".

Um jede Möglichkeit für Mißverständnisse auszuschließen: BC liefert Aussagen darüber, ob eine Bildungsmaßnahme bei den Teilnehmern Veränderungen bewirkt, die den vorgegebenen Bildungszielen entsprechen. Trägt eine Bildungsmaßnahme nachweislich dazu bei, daß die Bildungsziele – gemessen am Ausgangszustand der Teilnehmer – bis zu einem gewissen Grad erreicht werden, dann ist sie effektiv. Effektivität ist eine

*relationale* Größe, die auch über Vergleiche mit anderen oder früheren Maßnahmen ermittelt werden kann. Effektivität sagt zweifellos etwas über den Bildungserfolg aus; sie bezieht aber den erforderlichen Aufwand, die Bildungsinvestition, nicht direkt mit ein. Von der *Effizienz* einer Bildungsmaßnahme könnte erst dann gesprochen werden, wenn das *Verhältnis* von *Bildungserfolg* zur *Bildungsinvestition* optimiert wird. Und das kann BC nicht leisten. BC sichert mit seinem Effektivitäts-Controlling die *notwendigen* Voraussetzungen für die Effizienz einer Bildungsmaßnahme, läßt die hinreichenden Voraussetzungen aber offen. Verbesserungen der Effektivität können auch die Effizienz steigern, ohne daß man freilich Gewißheit erlangt, ein optimales Verhältnis zwischen Aufwand und Erfolg erreicht zu haben.

Wenig hilfreich ist in diesem Zusammenhang eine Unterscheidung nach ökonomischer und *sozialer Effizienz*, wie sie Marr und Stitzel (1979) vorschlagen. Solange soziale Effizienz durch das Ausmaß bestimmt wird, in dem Bedürfnisse und Interessen der Mitarbeiter befriedigt werden, also nach psychologischen Kriterien, solange kann sie mit der ökonomischen Effizienz nicht direkt verglichen werden.

Beim sog. *Kennzifferncontrolling* (siehe hierzu Reichmann, 1990, und Schulte, 1990) ist die Distanz zur Effizienz von Bildungsmaßnahmen im Auge zu behalten. Anzahl der Bildungstage oder Höhe der Bildungskosten pro Mitarbeiter sagen allenfalls etwas aus über elementare Voraussetzungen für die Effektivität der Bildungsarbeit. Damit soll der Informationswert solcher Kennziffern für inner- oder zwischenbetriebliche Vergleiche nicht in Frage gestellt werden; mit BC haben sie nur am Rande zu tun, wenn sie nicht, wie Scherm (1992) argumentiert, in eine "Sackgasse" führen.

## 2. These

### **BC ist Bestandteil der strategischen Unternehmensplanung.**

BC erschöpft sich nicht in operativen Erfolgskontrollen zu einzelnen Bildungsmaßnahmen. BC soll strategisch ausgerichtet und in den Kontext der Gesamtunternehmensplanung integriert sein (vgl. Thom & Blunck, 1995); Unternehmensplanung und Weiterbildungsplanung sollten aufeinander abgestimmt sein. Nicht zuletzt ließe sich dadurch eine festere Etablierung und eine stärkere Gewichtung des Bildungswesens innerhalb des Unternehmens erreichen. In der Unternehmensrealität stößt diese Forderung nicht nur wegen der schwer kalkulierbaren Marktturbulenzen auf Probleme. Beispielhaft sei auf die gerade in den Dienstleistungsunternehmen rasch fortschreitende Technisierung verwiesen, die eine vorausschauende, auf der Basis von Prognosen künftiger Anforderungsprofile organisierte Weiterbildung erschwert.

## 3. These

### **BC ist Prozeßbegleitung und erfaßt den gesamten Prozeß der Weiterbildung.**

Ohne die Debatte zu ergebnisorientierter vs. prozeßorientierter Evaluation wiederbeleben zu wollen, läßt sich BC als eine *prozeßorientierte* Vorgehensweise kennzeichnen. BC richtet sich auf alle einzelnen Schritte in der Weiterbildung (für das Vorgehen beim Führungskräfte-Training siehe v. Rosenstiel, 1991). BC geht weit über eine einmalige Seminar-Evaluation und Seminar-Verbesserung hinaus. Es finden Aktivitäten im Vorfeld und im Nachgang zu Bildungsmaßnahmen statt. Zur Ermittlung von Soll-Vorgaben stehen am Beginn unverzichtbar Bildungsbedarfsanalysen, die auch diejenigen Methoden des HRA einbeziehen können, die gegebene Leistungsbeiträge der Mitarbeiter zum Unternehmenserfolg erfassen.

Besonderes Gewicht im Weiterbildungsprozeß kommt dem Einfluß der sozialen Umwelt (Kollegen, Vorgesetzte, Familie usw.) zu. Die soziale Umwelt entscheidet letztlich darüber, ob die vermittelten Bildungsinhalte tatsächlich die Praxis erreichen. Zudem stellen sich, wie bei allen Lern- und Bildungsprozessen, *stabile* Effekte nur über einen längeren Zeitraum hinweg ein. BC benötigt einen langen Atem. BC ist insofern integrativ, als es nicht nur Lern- und Anwendungsfeld umfaßt, sondern auch technische und insbesondere soziale Bedingungen für den Bildungserfolg einbezieht, wie es analog Likert (1973) in seinem psychologisch gehaltvollen Modell der Verhaltensvariablen zum HRA vorschlägt. BC ist über ein *Methoden-Mix* von aufeinander abgestimmten Vorgehensweisen und Instrumenten zu realisieren, wie sie in der Evaluations- und Begleitforschung entwickelt wurden.

#### 4. These

**BC liefert verlässliche Daten über die Effektivität einzelner Bildungsmaßnahmen.**

Das zentrale Problem in der Praxis des BC läßt sich in die Frage fassen: Was sind die empirisch faßbaren Kriterien der Effektivität? Eingedenk der Menge der potentiellen Einflußfaktoren auf den Bildungserfolg ist hier eine Vielzahl heterogener Kriterien zu bedenken. Diese Kriterien sind, wie im Abschnitt zum Führungskräfte-  
training schon ausgeführt, unterschiedlichen Ebenen zuzuordnen:

1. Subjektive Bewertungsebene ("unmittelbare Reaktionsebene") mit Kriterien der unmittelbaren *Zufriedenheit* der Beteiligten
2. Kognitionsebene mit Kriterien des *Wissenserwerbs* durch die Teilnehmer der Bildungsmaßnahme

3. Einstellungsebene mit Kriterien zur *Akzeptanz* der erworbenen Bildungsinhalte
4. Verhaltensebene mit Kriterien zu faktischen *Verhaltensänderungen* der Teilnehmer im Training gemäß den erworbenen Bildungsinhalten
5. Verhaltensebene mit Kriterien zu faktischen *Verhaltensänderungen* der Teilnehmer am Arbeitsplatz gemäß den erworbenen Bildungsinhalten
6. Ebene der *Verhaltenskonsequenzen* mit Kriterien zum Realisierungsgrad der bereichs- oder unternehmensbezogenen Ziele.

Welche Kriterien sich gewinnen lassen, hängt zunächst von der Präzisierung bzw. *Verhaltensnähe* der Bildungsziele ab. So lassen sich die Kriterien der Ebenen 5 und 6, die einen Bildungserfolg am ehesten widerspiegeln, nur dann formulieren, wenn auch die Bildungsziele verhaltensnah formuliert wurden. Auf die Tatsache, daß verhaltensorientierte Bildungsmaßnahmen der Logik des BC in besonderem Maße entsprechen, wird noch zurückzukommen sein.

Zweierlei wird aus dieser Zusammenstellung möglicher Kriterien noch einmal deutlich:

- zum einen, es gibt keinen einfachen, einzelnen Meßwert für Effektivität,
- zum anderen, zwischen den einzelnen Ebenen bestehen keine linear-kausalen Zusammenhänge.

Nicht für alle Kriterien lassen sich einfache, handhabbare Erhebungsinstrumente entwickeln, die sich mit vertretbarem Aufwand einsetzen ließen. Eine vollständige Evaluation aller Kriterien würde ohnehin alle Beteiligten überfordern. Es sind die mit den Evaluationsschritten verbundenen Eingriffe in den Vermittlungs- und Umsetzungsprozeß zu bedenken.

Im Zweifelsfalle ist gegen ein Übergewicht der Evaluation zugunsten eines ungestörten Verlaufs des Weiterbildungsprozesses zu entscheiden. Es kann auch nicht darum gehen, einmal als effektiv ausgewiesene Bildungsmaßnahmen permanent weiter zu überprüfen. Analog zum Vorgehen bei der Qualitätssicherung wird man umfassendere Überprüfungen nur in bestimmten Zeitabständen durchführen.

Wenn von "verlässlichen Daten" gesprochen wird, so bedeutet dies, daß die üblichen Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Daten erfüllt sein müssen. Dies schließt Datenerhebungen anhand *qualitativer* Erhebungsmethoden nicht aus; sie müssen freilich vergleichbaren Gütekriterien genügen. Hier ist eine klare Trennung gegenüber Ansätzen zum BC geboten, die auf jede Form der Standardisierung der Erhebung und auf eine wissenschaftliche Absicherung der Datenqualität verzichten. Dieses Vorgehen geht auf *handlungstheoretische* Modellvorstellungen zurück. Eine Übernahme solcher Modelle, die deutlich von der *Aktionsforschung* beeinflusst sind, schließt eine Generalisierung und Übertragung der gewonnenen Erfahrungen aus.

## 5. These

**BC stellt eine Art von Motor für die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung dar.**

BC beschränkt sich nicht darauf, Daten über die Effektivität einzelner Bildungsmaßnahmen zu liefern. Eine ganz entscheidende Funktion ist in langfristiger Perspektive darin zu sehen, daß BC einen Beitrag zur weiteren Professionalisierung und zur Etablierung des Bildungswesens leisten kann. Die im Rahmen des BC durchgeführten Analysen einzelner Bildungsmaßnahmen liefern Anregungen für die Gestaltung anderer Bildungsmaßnahmen. BC wird zu einem Moment der produktiven Unruhe in

der Bildungsarbeit. Bezogen auf den Weiterbildungsmarkt kann sich BC zu einem wichtigen Regulativ entwickeln.

## 6. These

### **BC ist immer auch Qualitätssicherung von Weiterbildung.**

Ein konsequent praktiziertes und dokumentiertes BC trägt dazu bei, Bildungsinhalte, Ziele und Vorgehensweisen zu präzisieren, Effekte zu erkennen und allgemein *Transparenz* in Weiterbildungsmaßnahmen zu schaffen. All dies sind Schritte, die zur Qualitätssicherung führen (vgl. Oesterle, 1995) und auch im Rahmen einer Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000ff. zu leisten sind. Andererseits schafft der zunehmende Zertifizierungsdruck auf das Bildungswesen gute Voraussetzungen dafür, daß dem BC vermehrt Beachtung geschenkt wird. Dieser Druck dürfte auch verhindern, daß BC zu einer bloßen Modeerscheinung gerät.

## 7. These

### **BC motiviert zum Self-Controlling und trägt zur eigenverantwortlichen Qualifizierung der Mitarbeiter bei.**

Der Gedanke eines *partizipativen*, die betroffenen Mitarbeiter beteiligenden Controllings ist noch wenig verbreitet. Im deutschsprachigen Raum gilt BC vielfach noch als ein *Führungsinstrument* (vgl. Löbbert, 1996), dem entsprechend der Geruch von Machtausübung und Fremdkontrolle anhaftet. Ein partizipatives BC, das im Rahmen einer partizipativen Personalentwicklung (vgl. Domsch & Reinecke, 1982) dem Mitarbeiter die Verantwortung für seine Qualifizierung (mit)überantwortet, könnte ein Ausgangspunkt sein, um den von Rolf Stiefel beschriebenen "lernenden Selbstläufer" zu starten. BC wird dann zum Selbst-Controlling. Nach der

visionären Vorstellung von Arnold (1995) könnte BC im herkömmlichen Sinn dann sogar überflüssig werden, da die Mitarbeiter ihr BC selbst organisieren. Anstelle von Erfolgskontrolle und -steuerung soll eine allgemeine Erfolgssensibilisierung der Mitarbeiter treten, die eine Evaluation von individuellen Bildungserfolgen überflüssig macht (Arnold & Krämer-Stürzl, 1993). Es erübrigt sich zu begründen, daß ein partizipatives BC ein spezifisches, von gegenseitigem Vertrauen geprägtes Betriebsklima voraussetzt.

### **3. Perspektiven und Grenzen von Bildungscontrolling**

Die vorgestellten Thesen sollen und können noch kein geschlossenes Konzept von BC begründen, aber sie lassen doch den möglichen Ertrag bereits absehen. Wissenschaft und Praxis können gemeinsam von einer Weiterentwicklung des BC profitieren. Die Praxis der Bildungsarbeit erfährt eine wichtige Rückmeldung bzw. Bestätigung über den Erfolg ihrer Bildungsmaßnahmen und kann ihr Angebot besser begründen. BC ist auf alle Bereiche der betrieblichen Weiterbildung anwendbar und dies um so problemloser, je enger Lern- und Anwendungsfeld zusammenhängen. Für die Wissenschaft eröffnet sich die Möglichkeit, die gewonnenen Daten und Informationen über den Verlauf und die Einflußfaktoren des Führungskräfte trainings für die (Re)Formulierung von Führungsmodellen zu nutzen. Nicht zuletzt könnte BC einen Beitrag dazu leisten, Likerts Modell zum HRA mit seiner postulierten Wirkungskette von kausalen (z. B. Organisationsstruktur und Führungsstil) über intervenierende (z. B. Einstellung und Motivation der Mitarbeiter) zu den Variablen des Unternehmenserfolges zu operationalisieren und empirisch zu prüfen.

Über diesen für Praxis und Wissenschaft vielversprechenden Perspektiven sind die Grenzen des BC nicht zu übersehen. Durch das BC weht zweifel-

los ein pragmatisch-behavioristischer Geist. D. h., der Logik des BC kommen vor allem die Trainingsinhalte bzw. -ziele entgegen, die sich in Begriffen des manifesten Verhaltens ausdrücken lassen. Nur das, was sich unmittelbar operationalisieren und empirisch erheben läßt, kann mit dem derzeit verfügbaren Instrumentarium auch auf seine Effektivität hin überprüft werden. Schwer oder nicht unmittelbar operationalisierbare Trainingsziele entziehen sich dem BC. Es wäre sicherlich falsch, wollte man in der Konsequenz alle Bildungsmaßnahmen in Frage stellen, die sich gegen eine direkte Überprüfung durch das BC sperren. Bevor solch einschneidende bildungspolitische Konsequenzen gezogen werden, ist das Instrumentarium des BC kritisch zu prüfen und entsprechend weiterzuentwickeln.

Schließlich sind noch zwei grundlegende Einschränkungen der bisherigen Ausführungen zu erinnern. Führung wurde implizit als ein *rational* zu erklärender und rational zu gestaltender Prozeß aufgefaßt. Ein exklusives Verständnis von Führung als einem rationalen Prozeß wird durch das Konzept der symbolischen Führung (Pfeffer, 1981) in Frage gestellt. Führung gilt hier als ein auch irrationaler Vorgang. Symbolische Führung gründet vor allem darin, wer und in welcher Form Führungsentscheidungen vermittelt und durchsetzt – in relativer Unabhängigkeit vom Inhalt dieser Entscheidungen. Symbolische Führung stellt den Glauben an die Bedeutung von Führung erst her und gibt den Mitarbeitern Vertrauen und Gewißheit gegenüber der Führung. Führung gerät zum (mikro)politischen Problem (vgl. Neuberger, 1991).

Führung und Führungskräfteentwicklung wurden ausschließlich unter der Fragestellung der Effektivität diskutiert. Zu bedenken ist, daß Führung in Unternehmen nicht allein an der Effektivität gemessen werden kann. Unternehmen haben nicht nur die formelle Zielsetzung, Gewinn i. w. S. zu erwirtschaften, sondern sie erfüllen auch informelle Funktionen: Sie

wirken auf Menschen und ihre sozialen Beziehungen ein, sie beeinflussen die Gesellschaft und ihre Institutionen. Insofern stellt sich auch die Frage nach einer Begründung von Unternehmens- bzw. Bildungszielen jenseits des Effektivitätsmaßstabes. Im BC werden sie als gegeben vorausgesetzt. Neuberger (1986) spricht in diesem Zusammenhang von der *moralischen Dimension* von Führung. Vorfälle in der jüngsten Zeit geben ausreichend Anlaß, über Effektivität und Bildungscontrolling hinaus nach rechtlichen und unternehmensethischen Kriterien und Begründungen für Führungsverhalten zu fragen.

## Literatur

- Arnold, R. (1995). Qualität selbst organisieren. Evaluation der Weiterbildung. Speyer: *Manager Seminare 1/1995*.
- Bartscher, T. R. & Steinmann, O. (1990). Der Human-Resource-Accounting-Ansatz innerhalb der Personal-Controlling-Diskussion. *Zeitschrift für Personalführung*, 4, 387-401.
- Becker, M. (1995). Bildungscontrolling – Möglichkeiten und Grenzen aus wissenschaftlich-theoretischer und bildungspraktischer Sicht. In G. v. Landsberg & R. Weiß (Hrsg.), *Bildungscontrolling* (S. 57-80). Stuttgart: Schäffer-Poeschel (2. Auflage).
- Bronner, R. (1994). Zukunftsanforderungen an das Management-Lernen. In H. Simon & K. Schwuchow (Hrsg.), *Management-Lernen und Strategie* (S. 99-109). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Burke, M. J. & Day, R. R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71, 232-245.
- Domsch, M. & Reinecke, P. (1982). Partizipative Personalentwicklung. *Personalentwicklung, Sonderheft 14*, 64-81.
- Feige, W. (1993). Bildungscontrolling – Anspruch und Wirklichkeit. *Personal*, 11, 515-519.

- Fischer, T. & Straßer, E. (1994). Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen. *Die Bank* 9/94, 538-543.
- Fischer-Winkelmann, W. F. & Hohl, E. K. (1982). Zum Stand des Human Resource Accounting. *Die Unternehmung*, 36, 123-148.
- Graf, W. (1992). Bildungscontrolling. Messung betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen. *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*, 3, 9-12.
- Götz, K. (1994). Führung und Persönlichkeit. Betriebliche Weiterbildung zur Persönlichkeitsentwicklung für Führungskräfte. *Zeitschrift für Personalführung*, 8, 446-461.
- Grochla, E. (1980). *Unternehmensorganisation*. Reinbek: Rowohlt.
- International Institute for Management Development (Ed.) (1996). *The World Competitiveness Report, 16th Edition*. Lausanne: IMD.
- Landsberg, v. G. (1995). Bildungscontrolling: "What is likely to go wrong?". In G. v. Landsberg & R. Weiß (Hrsg.), *Bildungscontrolling* (S. 11-33). Stuttgart: Schäffer-Poeschel (2. Auflage).
- Landsberg, v. G. & Weiß, R. (Hrsg.) (1995). *Bildungscontrolling*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel (2. Auflage).
- Langecker, F. (1993). Sie lernen und lernen, aber verändern sich nicht. *Personalwirtschaft*, 20, 3.
- Likert, R. (1973). Human Resource accounting: Building and assessing productive organizations. *Personnel – The Management of People at Work*, 8-23.
- Löbber, S. (1996). Möglichkeiten zur Steuerung des Erfolges. *Betriebswirtschaftliche Blätter*, 45, 29-35.
- Marr, R. & Stitzel, M. (1979). *Personalwirtschaft. Ein konfliktorientierter Ansatz*. München: Verlag Moderne Industrie.
- Neuberger, O. (1986). *Führung im Spannungsfeld von Effizienz, Moral und persönlicher Identität*. Universität Augsburg: Materialien zum Kontaktstudium Management.
- Neuberger, O. (1991). Mikropolitik. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 35-42). Stuttgart: Schäffer.

- Oesterle, H. (1995). Bildungscontrolling ist Qualitätssicherung. In G. v. Landsberg & R. Weiß (Hrsg.), *Bildungscontrolling* (S. 133-144). Stuttgart: Schäffer-Poeschel (2. Auflage).
- Pfeffer, J. (1981). Management as symbolic action. The creation and maintenance of organizational paradigms. In L. Cunnings & B. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Regnet, E. & Schackmann, V. (1991). Überlegungen zur Führungskraft der Zukunft. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 43-51). Stuttgart: Schäffer.
- Reichmann, T. (1990). *Controlling mit Kennzahlen: Grundlagen einer systemgestützten Controlling-Konzeption*. München: Vahlen (2. Auflage).
- v. Rosenstiel, L. (1991). Entwicklung und Training von Führungskräften. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 52-66). Stuttgart: Schäffer.
- Roth, W. L. & Edler, J. (1995). Zur Praxis von Führungsverhaltenstrainings. Konzepte, Methoden, Modalitäten. *Report Psychologie*, 20, 16-31.
- Scherm, E. (1992). Personalwirtschaftliche Kennzahlen – Eine Sackgasse des Personalcontrollings? *Personal*, 11, 522-525.
- Schulte, C. (1990). Kennzahlengestütztes Personal-Controlling. *Controlling*, 1, 18-25.
- Thom, N. & Blunck, T. (1995). Strategisches Weiterbildungs-Controlling. In G. v. Landsberg & R. Weiß (Hrsg.), *Bildungscontrolling* (S. 35-46). Stuttgart: Schäffer-Poeschel (2. Auflage).
- Wakenhut, R., Rank, B. & Glaser, W. (1995). Transfersicherung – am Beispiel des Führungsseminars des Genossenschaftsverbandes Bayern. *Eichstücker Berichte zur Wirtschaftspsychologie Nr. 9*.
- Will, H., Winteler, A. & Krapp, A. (1987). Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation. In H. Will, A. Winteler & A. Krapp (Hrsg.), *Evaluation in der beruflichen Weiterbildung* (S. 11-42). Heidelberg: Sauer.
- Wunderer, R. & Sailer, M. (1987). Instrumente und Verfahren des Personal-Controllings. *Controller-Magazin*, 12, 287-292.



## **Führungskräfteentwicklung und Bildungscontrolling in dezentralen Organisationen**

*Martin L. Landmesser*

### **1. Einführung**

In einer Zeit des permanenten Wandels sind Unternehmen in besonderer Weise herausgefordert, ihre Potentiale zu erkennen, auszuschöpfen und optimal einzusetzen. Es gilt, sämtliche Ressourcen des gesamten Unternehmens zu untersuchen und einer strategischen Überprüfung zu unterziehen, damit alle Leistungsbereiche ziel- und erfolgsorientiert ausgerichtet werden können.

Dienstleistungsmärkte – und hier insbesondere der Bankenmarkt – haben in den vergangenen vier Jahren mehr externe Änderungen als in den vorausgegangenen 30 Jahren zusammen erlebt. Dies gilt sowohl hinsichtlich neuer Anbieter, neuer Vertriebswege und Vertriebsstrategien sowie hinsichtlich einer zunehmenden Technisierung bei den Banken, bei der vor allem Tele- und Home-Banking eine immer zentralere Rolle einnehmen. Dazu kommen gerade auf dem Bankenmarkt wesentliche Änderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen auf die Unternehmen zu, wie z. B. KWG-Novellen, Geldwäschegesetz, Complianceorganisation, etc. Darüber hinaus wird die beschlossene und sich abzeichnende Europäische Währungsunion heute noch nicht abseh- und überschaubare Auswirkungen für die Bankunternehmen mit sich bringen. Veränderungsgeschwindigkeit und Komplexität der Prozesse werden weiter zunehmen. Dynamik und Beschleunigung des Wandels sind zu Schlüsselbegriffen geworden, mit denen sich zukunftsorientierte Manager und Unternehmer strategisch und operativ auseinandersetzen müssen. Je stärker und stürmischer sich der Wandel

vollzieht, um so mehr müssen Unternehmen lernen, das Beschleunigungstempo des Wandels zu erkennen, zu verstehen und aktiv zu gestalten.

In der Finanzdienstleistungsbranche nimmt die sich permanent weiterentwickelnde Informationstechnologie eine besondere Stellung ein. Durch die damit verbundenen Veränderungsprozesse werden für Unternehmen ganz neue Rahmenbedingungen geschaffen, mit denen sie vielfach den Umgang zunächst einmal neu lernen müssen. In den meisten Fällen ist damit eine Neuorganisation sowie eine strategische Neuausrichtung verbunden, die es auf allen Ebenen des Unternehmens zu bewältigen und zu verkraften gilt. Von allen Beteiligten und in allen Bereichen des Unternehmens ist ein großer Energieaufwand erforderlich, damit der notwendige Erfolg auch eintreten kann. Dabei hat Vorrang, wann und wie diese Effekte eintreten werden: Es geht nicht mehr darum, ob die Informationstechnik Auswirkungen auf die Wettbewerbsposition eines Unternehmens hat, sondern darum, wann und in welchem Umfang dies geschieht.

Unter diesen Voraussetzungen sind die richtigen Maßnahmen unverzüglich einzuleiten und das Unternehmen in einem permanenten Prozeß immer wieder neu auszurichten. Der Einsatz von moderner Informationstechnologie führt bei Dienstleistungsunternehmen zu grundsätzlich veränderten Abläufen, die, um möglichst optimale Ergebnisse zu erzielen, zu einer ganz neuen Aufbau- und Ablauforganisation führen. Dabei ist in diesem Prozeß vor allem ein besonderer Fokus auf die Kundenorientierung, die Qualitätssicherung, sowie auf das gesamte Qualitätsmanagement zu richten. Hier kommt der Mitarbeiterentwicklung insgesamt, und in besonderer Weise der Führungskräfteentwicklung, eine bisher nicht dagewesene Schlüsselrolle zu. Denn die Führungskräfte sind für den Erfolg von ganzen Leistungsbereichen und Teilunternehmen verantwortlich und entscheiden so ganz wesentlich über den Gesamterfolg eines Unternehmens.

Dies gilt in einem besonderen Maße für Volksbanken und Raiffeisenbanken als genossenschaftliche Unternehmen, denn Genossenschaften sind dezentral organisiert und verfügen über eine kunden- und marktnahe Verantwortungs-, Kompetenz- und Entscheidungsstruktur. Die dezentrale Organisation der Genossenschaftsgruppe ist einerseits eine ausgeprägte Stärke, läßt sie doch schnelle und unbürokratische Entscheidungen zu. Andererseits ist eine einheitliche strategische Ausrichtung der gesamten Gruppe, beispielsweise bei der Führungskräfteentwicklung, nicht ohne weiteres möglich und schon gar nicht zu verordnen. Da insbesondere kleinere und mittlere Unternehmen dieser Gruppe nicht für alle Bereiche selbst Ressourcen vorhalten können, wurden bei den Beratungs- und Betreuungsverbänden der Organisation wesentliche Dienstleistungsbereiche angesiedelt. Diese haben die Aufgabe, strategische Ansätze und Konzeptionen für die gesamte Gruppe und das einzelne Unternehmen zu entwickeln und durch intensive Überzeugungsarbeit in die Gesamtorganisation hineinzutragen und durchzusetzen. Strukturbedingt werden diese Ansätze und Konzeptionen in dem jeweiligen Unternehmen allerdings in unterschiedlicher Ausprägung ganz, teilweise oder auch nicht übernommen.

Die Führungskräfteentwicklung und das Bildungscontrolling der Gruppe der Volksbanken und Raiffeisenbanken ist hierfür ein Beispiel und wird in diesem Beitrag vom konzeptionellen Ansatz bis zu konkreten Realisierungsschritten dargestellt.

## **2. Führungskräfteentwicklung in Zeiten dynamischer Veränderungen**

Führungskräfteentwicklung findet heute unter sich schnell verändernden Rahmenbedingungen statt. In der Vergangenheit ist man mehr von dauerhaft gleichbleibenden Zielen eines Unternehmens und seiner Mitarbeiter ausgegangen. Heute wird ein Unternehmen nicht als Zustand betrachtet,

sondern als ein Netzwerk unterschiedlicher und komplexer Prozesse. Führung ist damit inhaltlich und formal nicht auf Dauer angelegt, sondern ist ein dynamischer und situativ sich ständig verändernder Prozeß. Führung muß somit ständig der Situation entsprechend angepaßt bzw. entwickelt werden. Dabei ist die Führungskräfteentwicklung eng mit der Organisationsentwicklung eines Unternehmens verzahnt.

Während Organisationsentwicklung hauptsächlich die Organisationseinheit Unternehmen anspricht, orientiert sich die Führungskräfteentwicklung im Kern ihrer Zielsetzung an der Person. Dabei müssen die entsprechenden Rahmenbedingungen berücksichtigt und bewertet werden. Nicht übersehen werden darf allerdings auch, daß sich beide gegenseitig beeinflussen und zusammen ein Ganzes bilden. Organisationsentwicklung und Führungskräfteentwicklung sind eng miteinander verzahnt und bedingen sich gegenseitig; sie können nicht voneinander losgelöst betrachtet werden.

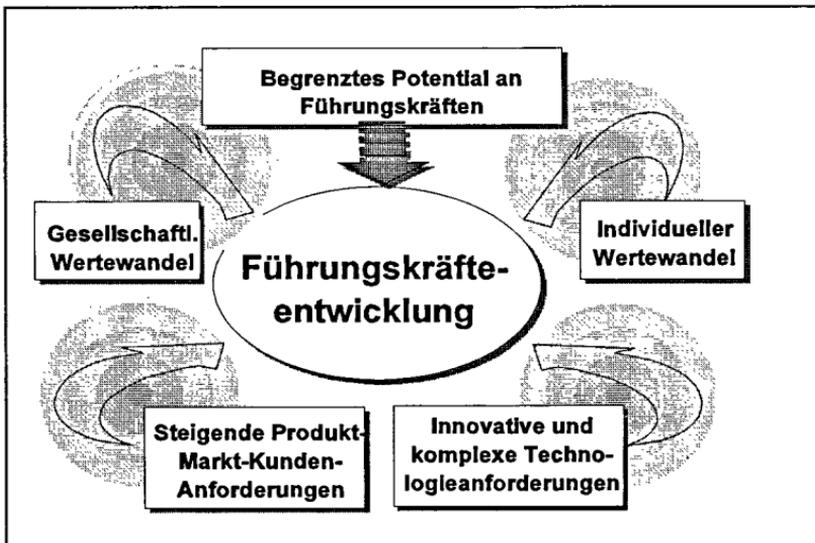


Abb. 1: Führungskräfteentwicklung

Viele Unternehmen müssen feststellen, daß sie nur ein begrenztes Potential an Führungskräften haben und nicht immer über die große Zahl an Nachwuchsführungskräften verfügen, die in idealtypischer Weise wünschenswert wäre. Dies gilt generell, in besonderer Weise jedoch für kleinere und mittlere Unternehmen, die zwangsläufig nur über eine begrenzte Zahl von jungen Nachwuchskräften verfügen. Damit wird deutlich, daß gerade diese Unternehmen ihrer Führungskräfteentwicklung eine besondere Aufmerksamkeit widmen müssen, sofern sie künftige Führungskräfte selbst entwickeln und diese nicht von außen einkaufen wollen.

Bei der Förderung junger Führungskräfte ist der gesellschaftliche Wertewandel eine wesentliche Größe, den es bei der Entwicklung einer Führungskonzeption zu beachten gilt und der sich in geeigneten Maßnahmen niederschlagen muß. Es kann hier nicht unberücksichtigt bleiben, daß parallel zu dem gesellschaftlichen Wertewandel sich die persönlichen Werte eines jeden einzelnen ebenfalls permanent verändern und entwickeln. Erfolgreiche Unternehmen schaffen eine Kultur, die Freiräume für individuelle Entwicklungen schaffen und es doch verstehen, diese Freiräume für zielorientiertes Handeln des einzelnen zur Erreichung der Gesamtziele zu nutzen. Die Veränderungsprozesse in Gesellschaft und Wirtschaft, die sich nachhaltig auf einen individuellen Wertewandel auswirken, werden durch die folgenden stichwortartigen Beispiele charakterisiert:

*Veränderungsprozesse in der Gesellschaft:*

- Die jungen Menschen haben heute mehr und bessere Möglichkeiten der Qualifizierung.
- Bei einer großen Zahl von Menschen steigt die zumindest relative materielle Unabhängigkeit.
- Materielle Anreize verlieren an Bedeutung.
- Die Verbraucheraufklärung wird zunehmend von einer breiten Öffentlichkeit erlebt.

- Die Menschen werden immer selbstbewußter.
- Engagement findet meist nur noch dann statt, wenn es Spaß macht.
- Eine Leistungsbereitschaft ist nur dann vorhanden, wenn die Aufgabe Sinn macht.
- Selbstverwirklichung wird auch und gerade am Arbeitsplatz eingefordert.
- . . .

#### *Veränderungsprozesse in der Wirtschaft:*

- Sach- und Führungsaufgaben werden komplexer.
- Die Anforderungen an Arbeitsplätze steigen.
- Die Verantwortung für Sachwerte steigt permanent.
- Es muß zunehmend mehr Entscheidungskompetenz übertragen und übernommen werden.
- Konstruktives und unternehmerisches Denken wird eingefordert.
- Es entstehen wechselseitige Abhängigkeiten.
- Verantwortung wird in verstärktem Maße dezentralisiert.
- Soziale Kompetenz erhält generell eine erhöhte Bedeutung.
- Die Kreativität eines jeden einzelnen ist für den Gesamterfolg immer wichtiger.
- Bei aller Spezialisierung ist das Erkennen von Zusammenhängen von entscheidender Bedeutung.
- Tradiertes Lernen wird zunehmend degradiert.
- . . .

In dem Spannungsfeld der Veränderungen wird der Wettbewerb auf Märkten immer weniger allein über Produkte und Preise ausgetragen. Die stärker werdende Konkurrenz zwischen den Unternehmen auf nationalen und internationalen Märkten wird neben den technologischen Komponenten schon heute und künftig voraussichtlich in noch erheblich stärkerem Maße über die Qualität der Mitarbeiter ausgetragen. Dabei wird uneinge-

schränkt unterstellt, daß Preis und Leistung den Marktanforderungen in vollem Umfang entsprechen. Wenn dem so ist, gilt für erfolgreiche Unternehmen, daß sie sich darüber hinaus von ihren Mitbewerbern abheben müssen. Dies ist bei einem vergleichbaren Preis-/Leistungsverhältnis im wesentlichen nur über den – im Vergleich zur Konkurrenz – qualifizierteren und kompetenteren Menschen als Mittler zwischen Markt und Unternehmen möglich. Der Qualifikation der Mitarbeiter kommt somit generell eine zentrale Rolle für den Geschäftserfolg zu; dies gilt in besonderem Maße für Führungskräfte.

Ein zweiter Gesichtspunkt spielt in der Führungskräfteentwicklung eine wichtige Rolle: Wer Leistung fordert, muß Sinn bieten. Es reicht nicht mehr aus, seinen Kunden die richtigen Produkte und Problemlösungen zum richtigen Zeitpunkt anzubieten. Auf Dauer kann nur der schneller und besser sein, der auch nach innen für seine Führungskräfte und Mitarbeiter attraktiv ist und Nutzen bietet. Auf diese beiden zentralen Trends muß genossenschaftliche Führungskräfteentwicklung reagieren und Einfluß nehmen. Genossenschaftliche Unternehmen sind schon von ihrem Unternehmenszweck der Selbsthilfe und Selbstverantwortung verpflichtet. Diese Ziele können nur dann erfolgreich durchgesetzt werden, wenn das Management, die Führungskräfte und die Mitarbeiter entsprechend qualifiziert sind und sich mit ihrem genossenschaftlichen Unternehmen und seinem Auftrag vorbehaltlos identifizieren.

Eine aktiv betriebene Führungskräfteentwicklung orientiert sich konsequent am Unternehmensziel und stellt sicher, daß dieses Ziel durch den Einsatz geeigneter Maßnahmen wirksam unterstützt werden kann. Als Gemeinschaftseinrichtung der Mitglieder verfolgt die Genossenschaft keine Gewinnmaximierungsziele. Sie stellt dagegen die "Förderung des Erwerbes oder der Wirtschaft ihrer Mitglieder mittels eines gemeinschaftlichen Geschäftsbetriebes" in den Mittelpunkt ihrer unternehmerischen

Tätigkeit. Auf diesem Hintergrund gilt es, ein ausgewogenes Leistungsethos zu entwickeln, in dem die Mitglieder als Eigentümer der Genossenschaft eine zentrale Rolle einnehmen. Daraus ergibt sich der Regelkreis eines ausgewogenen Leistungsethos:

- Eigentümer (Mitglieder) schaffen Möglichkeiten für ...
- Führungskräfte, die Potentiale freisetzen für ...
- Mitarbeiter, die Werte schaffen für ...
- Mitglieder und Kunden, die Gewinne generieren für ...
- Eigentümer (Mitglieder), die Möglichkeiten schaffen für ...
- ...

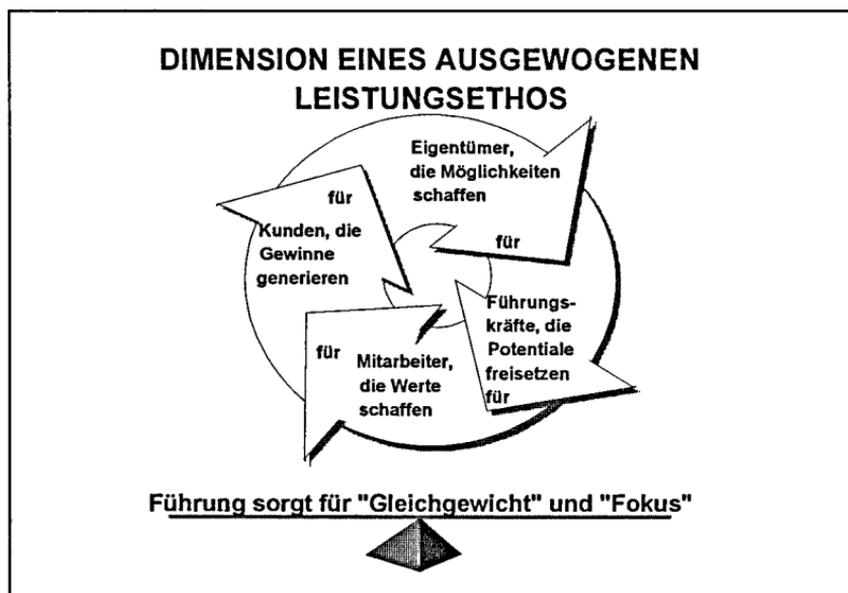


Abb. 2: Leistungsethos

Für genossenschaftliche Unternehmen ergibt sich dabei die besondere Situation, daß die Mitglieder sowohl als Eigentümer als auch als Kunden (in der Regel zumindest überwiegend) an diesem Prozeß beteiligt sind.

Die Führung hat in diesem Prozeß regelmäßig für ein Gleichgewicht, aber auch für den erforderlichen Fokus zu sorgen.

### **3. Zielorientierte Führung – Potentiale erkennen und nutzen**

Die Personal- und Führungskräfteentwicklung im Unternehmen hat grundsätzlich sicherzustellen, daß auch künftig die erforderliche Mitarbeiterqualität verfügbar ist, indem sie sämtliche Entwicklungskonzeptionen auf die strategischen Unternehmensziele ausrichtet. Dabei kann nicht übersehen werden, daß ein Qualifikationsdefizit bei Kundenleitern, Sachbearbeitern und vor allem bei Führungskräften zu einer Schwächung des Unternehmens führen würde. Dies gilt für alle Unternehmen, wirkt sich aber in einer dezentral organisierten Unternehmensgruppe wie den Genossenschaftsbanken in einer ganz anderen Dimension an.

In den Volksbanken und Raiffeisenbanken werden in Deutschland derzeit rund 180.000 Mitarbeiter beschäftigt. Davon sind nahezu 5.400 Vorstandsmitglieder, 16.000 Auszubildende und 40.000 Teilzeitbeschäftigte. Zieht man diese Gruppen ab, verbleiben rund 12.000 Mitarbeiter. Von ihnen sind mit ca. 70.000 mehr als 55 % im direkten Kundenkontakt tätig und damit dem Vertrieb zuzuordnen. Allein ca. 21.000 Zweigstellen- und Servicegruppenleiter machen die Nähe zum örtlichen Bankgeschäft deutlich. Vergewahrtigt man sich dabei, daß diese Führungskräfte in mehr als 2.500 rechtlich selbständigen Genossenschaftsbanken tätig sind, wird die besondere Herausforderung der Führungskräfteentwicklung in dieser dezentralen Struktur deutlich.

Auf diesem Hintergrund geht es gerade bei der Führungskräfteentwicklung darum, daß einerseits eine unternehmensbezogene Entwicklung initiiert wird und andererseits durch die regionalen Akademien der Bera-

tungs- und Betreuungsverbände Maßnahmen angeboten und realisiert werden, die von allen Genossenschaften genutzt werden können und den Prozeß der bankinternen Führungskräfteentwicklung unterstützen. Die Entwicklung der Führungskräfte bleibt dabei – und dies gilt uneingeschränkt auch für dezentrale Organisationsstrukturen – eine originäre Managementaufgabe. Bei der Entwicklung von strategischen Ansätzen für die Führungskräfteentwicklung haben die genossenschaftlichen Akademien eine zentrale Aufgabe übernommen, um so einen gemeinsamen Qualitätsanspruch zu formulieren und möglichst auch sicherzustellen. Im Rahmen der Umsetzung kommt den zentralen Einrichtungen dabei eine Beratungsfunktion und Prozeßunterstützung zu. Dabei haben diese Einrichtungen sicherzustellen, daß geeignete Entwicklungsmaßnahmen zur Verfügung stehen und von den genossenschaftlichen Unternehmen genutzt werden können – sei es als offene oder als bankinterne Maßnahme.

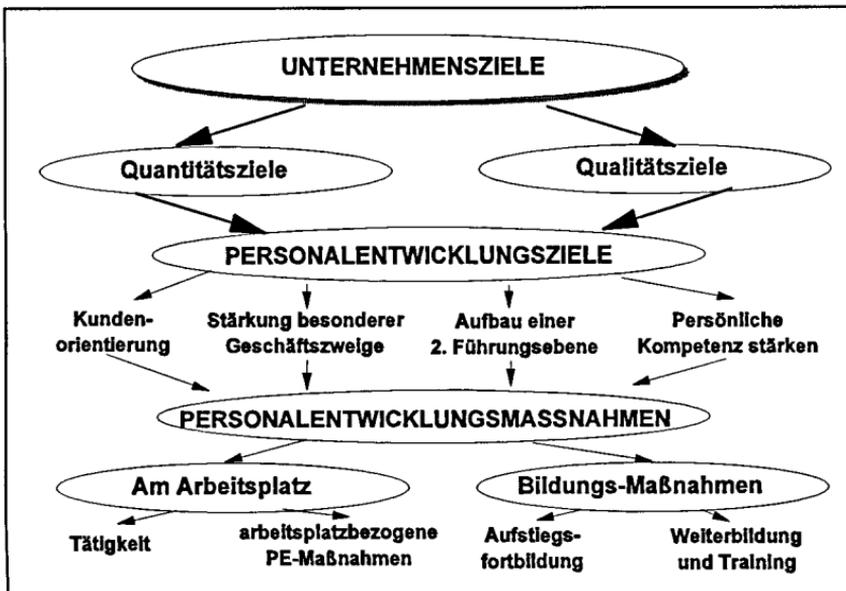


Abb. 3: Zielorientierte Personalentwicklung

Im Mittelpunkt der Mitarbeiter- und Führungskräfteentwicklung steht die bestmögliche und dauerhafte Sicherung der Qualitätsziele des Unternehmens. Personalentwicklungsziele dürfen dabei kein Selbstzweck sein oder werden. Sie haben sich immer an den globalen Unternehmenszielen unter Einbeziehung der Qualitätsziele, insbesondere Wertschöpfung und Kundenorientierung, auszurichten. Sowohl Unternehmens- wie Personalentwicklungsziele werden von der Unternehmensleitung festgelegt und in einem Top-down-Prozeß kommuniziert und im operativen Sinn immer weiter konkretisiert. Dem Personalmanagement kommt hier die wichtige Steuerungsfunktion zu. Für den Erfolg der Personalentwicklung unter Qualitätsgesichtspunkten ist dabei von Bedeutung, daß das Unternehmen einen möglichst ganzheitlichen und vergleichbaren Prozeß in allen Unternehmenseinheiten erlebt und damit eine Qualitätskultur entwickelt werden kann. Die Verantwortung für eine erfolgreiche Prozeßgestaltung und -steuerung liegt ebenfalls im wesentlichen beim Personalmanagement.

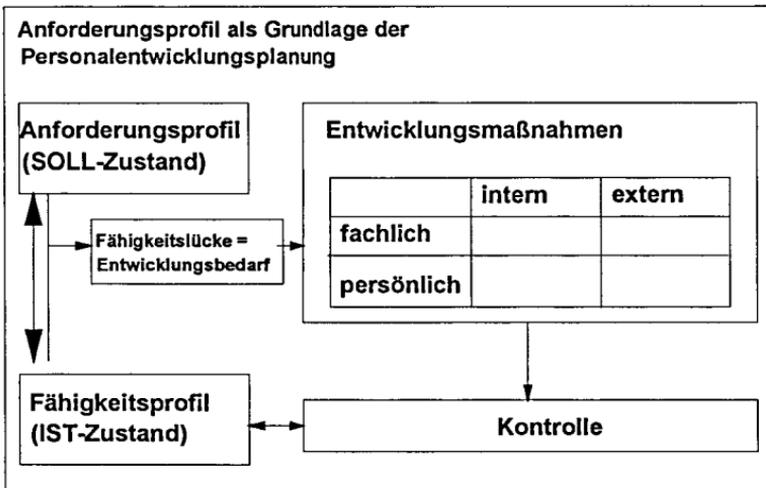
In diesem Prozeß kommt dem jeweiligen direkten Vorgesetzten eine Schlüsselrolle zu. Er ist es, der über konkrete Umsetzungsmaßnahmen entscheidet, da er als Führungskraft letztlich die Verantwortung für die Entwicklung seiner Mitarbeiter hat. Er erlebt ihn täglich in unterschiedlichen Arbeitssituationen und kann somit ein realistisches Stärken- und Schwächenprofil zeichnen. Dabei versteht sich von selbst, daß bei allen Entscheidungen über Entwicklungsmaßnahmen für Führungskräfte die Unternehmens-, Qualitäts- und Personalentwicklungsziele zugrunde zu legen sind. Für die strategische Ausrichtung ist somit die Unternehmensleitung, für die Prozeß- und Systemsteuerung das Personalmanagement und für sämtliche operativen Maßnahmen der direkte Vorgesetzte verantwortlich. Grundlage aller Entwicklungsmaßnahmen ist der Vergleich zwischen aktuellen bzw. künftigen Arbeitsanforderungen und dem Fähigkeitsprofil des Mitarbeiters. Ausgehend von den strategischen Überlegungen werden konkrete Zielpositionen definiert und beschrieben. Von den kon-

kreten Beschreibungen der Zielpositionen sind nun Anforderungsprofile abzuleiten, die sowohl Grundlage für künftige Stellenbesetzungen als auch für eine planmäßige Entwicklung der Mitarbeiter in den Volksbanken und Raiffeisenbanken sind. Den Anforderungsprofilen können folgende Kompetenzbereiche und Kriterien zugrunde liegen:

- a) *Fachliche und funktionale Kompetenz*  
Aufgabenbezogenes Fachwissen und fachliche Kompetenz, fachübergreifende Kenntnisse, Problemlösungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit
- b) *Soziale Kompetenz*  
Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit, Identifikation zu schaffen, Einfühlungsvermögen, Konfliktbewältigung
- c) *Führungskompetenz*  
Führungsverantwortung, Führungsverhalten, Überzeugungskraft und Durchsetzungsvermögen, Verantwortungsbereitschaft
- d) *Strategische Kompetenz*  
Ganzheitliches Denken und Handeln, Innovationsfähigkeit, unternehmerisches Umgehen mit Chancen und Risiken
- e) *Persönlichkeitskompetenz*  
Engagement, Belastbarkeit, Kreativität, Urteilsvermögen, Integrität, persönliche Ausstrahlung.

Die aufgeführten Merkmale sind für die jeweiligen Zielpositionen zu konkretisieren. Darüber hinaus ist der erforderliche Ausprägungsgrad festzulegen. Der richtige Einsatz dieses Instrumentariums unterstützt die Genossenschaft bei einer langfristigen Erfolgsstrategie. Damit kann sichergestellt werden, daß auch morgen die richtigen Führungskräfte sowie die erforderlichen qualifizierten Mitarbeiter dem genossenschaftlichen Unternehmen zur Verfügung stehen. Nur eine ganzheitliche Entwicklung der Mitarbeiter, die alle relevanten und bekannten Komponenten, wie heutige und künftige Anforderungen, persönliche Voraussetzungen und das jewei-

lige Entwicklungspotential der Mitarbeiter, berücksichtigt, kann das rechtzeitige Zur-Verfügung-Stehen der benötigten und qualifizierten Mitarbeiter und Nachwuchsführungskräfte sicherstellen.



**Abb. 4:** Anforderungsprofile als Grundlage der Personalentwicklung

Durch eine ziel- und qualitätsorientierte Kombination verschiedener Personalentwicklungsmaßnahmen wächst der Mitarbeiter entsprechend seinem Leistungspotential in höherwertige Aufgaben hinein. Schwerpunkt sind Förderungsmaßnahmen am Arbeitsplatz, die durch geeignete interne Maßnahmen sowie Seminare in der Genossenschaftsbank oder in den Akademien der Genossenschaftsorganisation unterstützt werden. Hier zeigt sich, wie wichtig es ist, daß die Personalentwicklungsmaßnahmen als Ganzes abgestimmt sind und permanent weiterentwickelt werden. Dabei ist zu beachten, daß eine schnelle Abfolge von Seminarbesuchen ohne ausreichende Möglichkeit der Umsetzung in anspruchsvollere Aufgaben kontraproduktiv wirkt.

#### 4. Führungskräfteentwicklung in Volksbanken und Raiffeisenbanken

Die genossenschaftlichen Akademien bieten den Volksbanken und Raiffeisenbanken geeignete Maßnahmen für eine langfristige Führungskräfteentwicklung an. Dabei wird immer zugrunde gelegt, daß die eigentliche Entwicklung in der Genossenschaftsbank stattfindet und durch ergänzende Maßnahmen unterstützt wird. Der Entwicklungskonzeption für Führungs- und Leitungsaufgaben wird unterstellt, daß Mitarbeiter, die für entsprechende Aufgaben vorgesehen sind, zunächst eine mehrjährige Entwicklung zum "Qualifizierten Betreuer" bzw. "Qualifizierten Sachbearbeiter" durchlaufen. Als Einstiegsvoraussetzung wird in der Regel ein fachlicher Abschluß in einem Funktionsbereich vorausgesetzt. Allerdings werden in der Praxis erste Führungsaufgaben (z. B. Führung von Gruppen) teilweise auch schon zu einem früheren Zeitpunkt wahrgenommen. Nach dem Grundsatz "Aufgabenbereich = Entwicklungsbereich" können erste Maßnahmen zur Entwicklung von Führungsfähigkeiten daher bei Bedarf schon eher besucht werden.

Bevor Entwicklungsmaßnahmen im Blick auf Führungs- und Leitungsaufgaben geplant und durchgeführt werden, müssen sich die Beteiligten über das Entwicklungspotential der künftigen Führungskraft bewußt sein. Einerseits ist das systematische Beurteilungswesen dafür eine wichtige Grundlage. Allerdings muß dabei berücksichtigt werden, daß es sich bei allen Beurteilungen immer um eine vergangenheitsbezogene Betrachtung handelt. Es ist deshalb wichtig, daß bei einer wesentlichen Weichenstellung, beispielsweise ob ein Mitarbeiter künftig Führungsaufgaben wahrnehmen oder eher eine Spezialistenaufgabe übernehmen soll, insbesondere zukunftsorientierte Einschätzungsinstrumente eingesetzt werden. Mit dem *Entwicklungsseminar* (Mitarbeiter-Potential-Einschätzungs-Programm = MAPEP) steht den Genossenschaftsbanken ein geeignetes

organisationsspezifisches Instrument zur Verfügung, das die Potentiale der Nachwuchsführungskräfte transparent macht. Im Mittelpunkt des Instrumentes MAPEP steht eine qualifizierte Einschätzung der für die Bewältigung künftiger beruflicher Anforderungen erforderlichen persönlichen Schlüsselqualifikationen. Als Ergebnis dieses Verfahrens werden differenzierte Aussagen zu individuellen Ausprägungen der persönlichkeitsbezogenen Erfolgsfaktoren für jeden Teilnehmer getroffen, ein persönliches Stärken-/Schwächenprofil erstellt und geeignete Fördermaßnahmen vorgeschlagen. Durch einen gezielten Einsatz dieses Instrumentariums kann die Genossenschaftsbank ihre Entwicklungsaufwendungen zielorientiert und effizient einsetzen.

Das Entwicklungsseminar/MAPEP untersucht die für eine erfolgreiche Tätigkeit in qualifizierten Spezialisten- und Führungsfunktionen erforderlichen Schlüsselqualifikationen:

- Soziale Kompetenz
- Umsicht und Entschiedenheit
- Denken und Problemlösen
- Lernfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Belastbarkeit
- Berufsbezogene Motivation.

Diese Qualifikationen sind grundlegende, mit der Persönlichkeit des Mitarbeiters verbundene Fähigkeiten, Begabungen und Neigungen. Sie bilden die Basis für spezielle Qualifikationen, die für eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung in der Praxis erforderlich sind. Das ermittelte Stärken-/Schwächeprofil erlaubt dann eine auf das einzelne Unternehmen und den betroffenen Mitarbeiter individuell abgestimmte Entwicklungsplanung im Rahmen der Führungskonzeption.

Den Volksbanken und Raiffeisenbanken stehen vielfältige Maßnahmen zur Führungskräfteentwicklung zur Verfügung, die durch die regionalen Akademien unterstützt werden. In Bayern bietet beispielsweise die Akademie Bayerischer Genossenschaften in diesem Segment folgende Dienstleistungen an:

*a) Unterstützung der bankinternen Führungskräfteentwicklung*

- Entwicklung konzeptioneller Ansätze
- Muster-Entwicklungspläne
- Angebot von Maßnahmen (offene Seminare, bankinterne Seminare, Workshops, etc.)
- Beratung und Unterstützung beim Aufbau einer bankeigenen Führungs- und Entwicklungskonzeption
- Begleitung von bankinternen Entwicklungsmaßnahmen

*b) Seminarangebot zur Führungskräfteentwicklung*

- für Nachwuchskräfte mit Führungspotential
  - Entwicklungsseminar
  - Führungsseminar
  - Seminar “Management in Genossenschaftsbanken”
  - Genossenschaftliches Bankführungsseminar
- für mittlere Führungskräfte und Führungskräfte unterhalb der Vorstandsebene
  - Seminarreihe “Führen mit System”
  - Seminarreihe “Steuerung von Teams”
  - Seminarreihe “Persönlichkeitsentwicklung”
  - Seminarreihe “Führungsverhalten”.

Mit diesem differenzierten und individuell einsetzbaren Angebot zur Führungskräfteentwicklung können die Volksbanken und Raiffeisenbanken als dezentrale Bankengruppe ihre Führungskräfte systematisch entwickeln und dabei ihre Unternehmensziele sowie die Unternehmenskultur entspre-

chend berücksichtigen und gewichten.

**KONZEPTION DER FÜHRUNGSKRÄFTEENTWICKLUNG**

Entwicklungsziel	PE-Maßnahmen bankintern	Aufstiegsfortbildung (ABG)	Anpassungsweiterbild. bankintern und extern
	<b>Job Erweiterung</b> <b>Job-Rotation-Programm</b>	<b>Seminar Genossenschaftl. Bankführungsseminar</b>	<b>Spezielle Bankseminare</b>  <b>Führungstraining</b>
	<b>Praktische Sonderaufgaben</b> <b>Übertragung begrenzter Verantwortung</b>	<b>Seminar Management in Genossenschaftsbanken</b>	<b>bankinterne Entwicklungsworkshops</b>
	<b>Beratung durch den Vorgesetzten</b> <b>Transfersicherung</b>	<b>Führungsseminar</b>  <b>Entwicklungssem. (MAPEP)</b>	<b>Marktorientiertes Training</b>

Abb. 5: Konzeption der Führungskräfteentwicklung

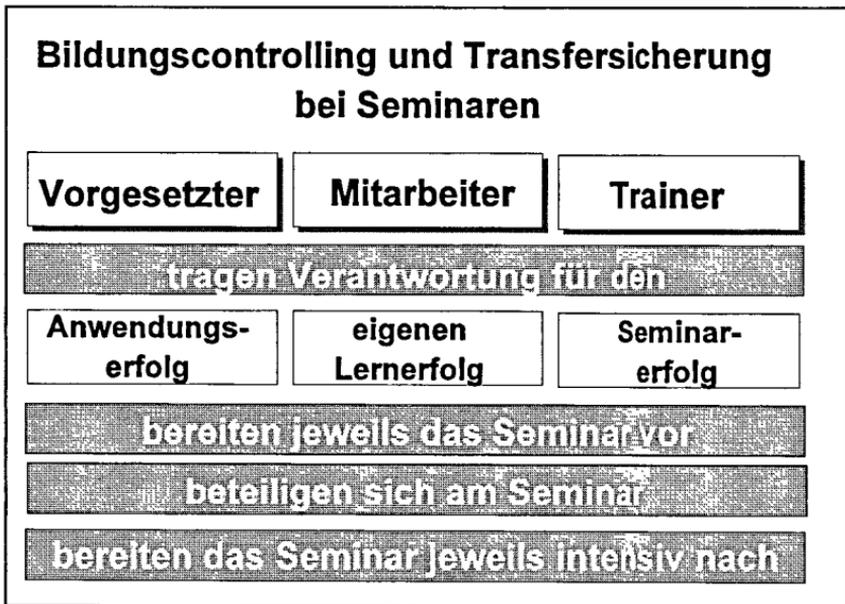
### 5. Transfersicherung als Instrument des Bildungscontrollings

Personalentwicklungs- und Bildungsaufwendungen sind ihrem Charakter nach Investitionen und müssen sich für das Unternehmen "rechnen". Wie bei jeder anderen betriebswirtschaftlichen Investition muß einer Entwicklungsinvestition ein meßbarer Erfolg zuzuordnen sein. Dieser unmittelbare Zusammenhang zwischen Investition und daraus resultierendem Ergebnis läßt sich jedoch im Weiterbildungsbereich nicht zweifelsfrei nachweisen, da diese Erträge nicht unmittelbar erfaßbar und zuordenbar sind. Um so mehr ist eine Erfolgskontrolle bei Entwicklungsmaßnahmen nötig und mittels spezifischer Maßnahmen auch möglich.

Von einem Erfolg einer Maßnahme im Rahmen der Führungskräfteentwicklung kann dann gesprochen werden, wenn sowohl die Ziele des Unternehmens als auch die Erwartungen des Mitarbeiters erfüllt werden. Die *Ziele der Bank* bestehen in der weiteren bzw. höheren Qualifikation der Person, die zu einem qualitativ besseren Marktauftritt führen soll. Durch Vermittlung entsprechender Kenntnisse und Fähigkeiten soll der bestmögliche Einsatz des Mitarbeiters sichergestellt werden. Die *Erfolgserwartungen der Mitarbeiter* richten sich auf verbesserte Möglichkeiten der persönlichen Entfaltung und der eigenen Karriere. Beide Interessenlagen sind bei der Transfersicherung von Entwicklungsmaßnahmen zu berücksichtigen, obwohl eine vollkommene Übereinstimmung zwischen Mitarbeiter- und Unternehmenszielen nicht immer möglich sein wird.

Dem direkten Vorgesetzten kommt bei der Transfersicherung sämtlicher Entwicklungsmaßnahmen eine Schlüsselrolle zu. Er stellt den Entwicklungsbedarf fest und entscheidet über die konkreten Entwicklungsmaßnahmen im Rahmen der unternehmens- bzw. gruppenspezifischen Entwicklungskonzeption für Führungskräfte. Darüber hinaus hängt von seinem Verhalten ab, auf welche Voraussetzungen der Mitarbeiter bei der Anwendung neuer Erkenntnisse am Arbeitsplatz trifft. Für den Erfolg von Entwicklungsmaßnahmen ist dabei wesentlich, daß neu erworbene Qualifikationen in der Praxis unmittelbar angewandt und umgesetzt werden können. Durch die Gestaltung eines innovationsfreundlichen Arbeitsklimas schafft der Vorgesetzte den Rahmen für eine erfolgreiche Umsetzung neu erworbener Fähigkeiten in die betriebliche Praxis. Gleichzeitig ist er der entscheidende Impulsgeber und Lernhelfer, der auch verhindern kann, daß Mitarbeiter wieder in altes, gewohnheitsmäßiges Verhalten zurückfallen. Stellt der Mitarbeiter jedoch fest, daß der Vorgesetzte Neuerungen ablehnend gegenübersteht, wird er möglichen Konflikten aus dem Wege gehen und sich dem bisher praktizierten Verhalten anpassen.

Im Zusammenhang mit Bildungsmaßnahmen sind bei den Volksbanken und Raiffeisenbanken regelmäßige Mitarbeitergespräche das zentrale Führungsinstrument zur Transfersicherung. Die Praxis zeigt, daß der Seminarerfolg insbesondere durch eine mangelhafte Seminarvor- und Seminarachbereitung gefährdet ist. In der Führungskräfteentwicklung der Volksbanken und Raiffeisenbanken wird das Instrument Mitarbeitergespräch systematisch zur Transfersicherung eingesetzt.



**Abb. 6:** Bildungscontrolling und Transfersicherung bei Seminaren

Der Erfolg einer Seminarmaßnahme hängt generell nicht nur von den Ergebnissen ab, die im Seminar erarbeitet wurden, sondern vor allem vom Transfer des Wissens und der neu erworbenen Fähigkeiten in die Praxis. Dies gilt auch für Führungswissen, das in der betrieblichen Praxis in adäquates Führungsverhalten umzusetzen ist. Einer gründlichen Vor- und

Nachbereitung der Maßnahme und der Unterstützung seitens der Vorgesetzten kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Mitarbeiter, die motiviert vom Seminar zurückkommen, müssen von ihrem Vorgesetzten gefordert und gefördert werden. Sie brauchen Unterstützung bei der Umsetzung der neu erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse. Diese Einbeziehung des direkten und verantwortlichen Vorgesetzten ist der Schlüssel für den Transfererfolg in der Führungskräfteentwicklung. Die folgende Checkliste zur Vorbereitung und Entscheidung für Entwicklungsmaßnahmen sowie die Erläuterungen zur Vorbereitung der Maßnahme selbst und ihrer Nachbereitung zeigen den Ansatz der Transfersicherung der genossenschaftlichen Bankengruppe.

### ***Mitarbeitergespräch vor der Maßnahmenplanung***

#### ***Vorbereitung***

- bisherige Entwicklungsmaßnahmen feststellen
- Entwicklungsziel definieren
- geeignete Entwicklungsmaßnahmen auswählen
- Gesprächsablauf gedanklich strukturieren
- Einwände, Forderungen, Ängste des Mitarbeiters überdenken
- Gesprächstermin und Thema mit dem Mitarbeiter abstimmen

#### ***Gesprächseröffnung***

- Kontakt herstellen
- Gesprächsinhalt und -ziel vereinbaren

#### ***Motivation***

- Karriereziele des Mitarbeiters erfragen
- Möglichkeiten und Grenzen besprechen
- Bedeutung der Entwicklungsmaßnahmen im Hinblick auf jetzige und künftige Tätigkeit herausstellen

*Abstimmung*

- Entwicklungsziel gemeinsam festlegen
- Entwicklungsmaßnahmen bestimmen
- Maßnahme organisatorisch und personell absichern

*Abschluß*

- Zustimmung einholen
- weiteres Gespräch vor dem Seminartermin vereinbaren.

Bevor ein Mitarbeiter das erste Führungsseminar an der Akademie Bayerischer Genossenschaften besucht, wird die Geschäftsleitung von der Akademie über die Notwendigkeit des Praxistransfers unterrichtet. Der Vorgesetzte des Mitarbeiters und dieser selbst werden anschließend über Ziele und Inhalt des Seminars informiert. Circa ein bis zwei Wochen vor Seminarbeginn soll der Mitarbeiter in einem umfassenden Gespräch mit dem Vorgesetzten auf die Teilnahme vorbereitet werden. Vorstellungen und Ziele des Mitarbeiters und des Vorgesetzten, die mit dem Besuch des Seminars verbunden sind, sollen aufeinander abgestimmt werden. Dabei sollen die Erwartungen des Mitarbeiters und des Vorgesetzten, die mit der Teilnahme an der Maßnahme an den Mitarbeiter und seine Führungstätigkeit verbunden sind, konkret definiert werden. Weiter soll sich der Vorgesetzte über die Selbsteinschätzung und die Erwartungen des Mitarbeiters ein Bild machen können.

Nach dem Seminarabschluß erhalten der Mitarbeiter und sein Vorgesetzter Merkblätter zur Nachbereitung der Maßnahme. In dem Nachbereitungsgespräch kann nun Bilanz gezogen werden:

- Wie war der Seminarverlauf?
- Welche praktischen Konsequenzen sollen gezogen werden?
- Wie kann die Umsetzung des Gelernten im einzelnen unterstützt werden?

Auf der Basis des Seminarergebnisses erarbeiten beide gemeinsam konkrete Strategien zur Umsetzung des Gelernten und legen darauf abgestimmte Ziele fest. Die geplanten Ziele, Aktivitäten und Ergebnisse werden schriftlich festgehalten, um Erfolgskontrollen zu ermöglichen. In dem Nachbereitungsgespräch sollen insbesondere folgende Fragen geklärt werden:

- Wie können die Aktivitäten realisiert werden?
- Welche Probleme zeichnen sich bei der Umsetzung voraussichtlich ab?
- Wer kann welche Hilfestellung geben?
- Sind andere Kollegen bzw. Mitarbeiter zu informieren?
- Sind organisatorische Veränderungen notwendig?
- In welchem Zeitraum sollen die Maßnahmen umgesetzt werden?

In einem Folgegespräch, ca. sechs Wochen nach dem Seminarbesuch, wird auf der Basis des Protokolls die Zielerreichung der Vereinbarung überprüft. Wenn damit auch nicht immer im betriebswirtschaftlichen Sinn der Erfolg rechenbar gemacht werden kann, so ist mit dieser Vorgehensweise doch eine hohe Transparenz des Erfolgs der realisierten Entwicklungsmaßnahme möglich.

## **6. Zusammenfassung**

Bei vielen Bankpraktikern erschöpft sich Führungskräfteentwicklung bisher zunächst überwiegend darin, die Mitarbeiter regelmäßig Seminare besuchen zu lassen. Wenn diese Seminare die Mitarbeiter auf konkrete Führungsaufgaben vorbereiten und eine zeitnahe Umsetzung des im Seminar Geübten möglich ist, stellen diese Maßnahmen einen wichtigen Pfeiler der Führungskräfteentwicklung dar. Führungskräfteentwicklung ist jedoch mehr, als nur die Teilnahme an Seminaren und sonstigen Entwicklungs-

maßnahmen zu ermöglichen. Im wesentlichen findet die Entwicklung der Führungskräfte als permanenter und begleiteter Lernprozeß am Arbeitsplatz statt. Arbeitsplatzwechsel (vertikal und horizontal), Übernahme von Projektaufgaben, Übertragung zusätzlicher Kompetenz und mehr Verantwortung sind nur einige Stichworte. Um eine Erfolgskontrolle möglich zu machen und vor allem um notwendige Entscheidungen abgesichert treffen zu können, sind alle Maßnahmen durch ein systematisches und regelmäßiges Transfersicherungssystem zu begleiten.

Wenn Führungskräfteentwicklung sowohl außerhalb des konkreten Arbeitsplatzes, also im Seminar, als auch vor allem direkt im Unternehmen stattfindet, so sollte es unbestritten nur ein Feld geben, auf dem der Erfolg gemessen wird. Dies kann nur das tägliche Verhalten am Arbeitsplatz sein. Für den Vorgesetzten ist es sicher zunächst am wenigsten aufwendig, Leistungen der Teilnehmer im Seminar zu vergleichen und daraus Schlüsse über die Qualifikation seines Mitarbeiters zu ziehen. So einfach dieses Verfahren ist, so falsch ist es. Seminarergebnisse bewerten Seminarleistungen, die bestenfalls Voraussetzungen für eine erfolgreiche Tätigkeit in der Praxis sind. Wenn jemand alle Führungsinstrumente kennt, heißt dies nicht notwendigerweise, daß er seine Kenntnisse in zielgerichtetes und erfolgreiches Führungsverhalten umsetzen kann.

Um die Wirksamkeit einer Entwicklungsinvestition zu überprüfen und dem Mitarbeiter gerecht zu werden, ist eine konkrete Leistungsbeurteilung und -rückmeldung erforderlich. Der Kreis schließt sich: Die Leistungsbeurteilung ist gleichzeitig wieder Ausgangspunkt für neue Entwicklungsmaßnahmen und andere personelle Entscheidungen.

## Verwendete Literatur

- Brugger, R., Hahn, M., Landmesser, M. L., Meister, R. & Sigloch, W. (1993). *Bildungskonzeption der Volksbanken und Raiffeisenbanken in der Praxis*. Wiesbaden: DG-Verlag.
- Brugger, R. & Landmesser, M. L. (1992/1993). Personalentwicklung – ein strategisches Erfolgsprogramm (5 Teile). *Bayerisches Genossenschaftsblatt*.
- Bürkle, G. & Landmesser, M. L. (1995). Aufstiegsfortbildung im genossenschaftlichen Bildungswesen. *Bankinformation*, 7, 9-14.
- Bürkle, G. (1996). *Qualitätsorientiertes Personalmanagement und Qualifizierungsstrategien. Genossenschaften – Leitbilder und Perspektiven*. München: Vahlen.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). *Teams: der Schlüssel zur Hochleistungsorganisation*. Wien: Wirtschaftsverlag Carl Ueberreuter.
- Landsberg, G. v. & Weiß, R. (Hrsg.) (1995). *Bildungs-Controlling* (2.Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Lemke, S. G. (1995). *Transfermanagement*. Göttingen: Hogrefe.
- Meier, H. (1992). *Personalentwicklung in Banken: Strategien, Konzepte, Instrumente*. Wiesbaden: Gabler.
- Walz, H. & Bertels, T. (1995). *Das intelligente Unternehmen: schneller lernen als der Wettbewerb*. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Wunder, R. & Kuhn, T. (1995). *Innovatives Personalmanagement: Theorie und Praxis unternehmerischer Personalarbeit*. Neuwied: Luchterhand.

## **Ausbildung von Führungskräften an der Raiffeisenakademie in Wien**

*Karl Paulhart*

### **Vorbemerkung**

Bildung bedeutet Veränderung, Bildungscontrolling gibt die Chance der Steuerung dieser Veränderung. Wesentlich für die Gestaltung dieser Entwicklungsprozesse ist die Frage der zentralen oder dezentralen Verantwortung für die Qualifikation insbesondere der Führungskräfte einer Bank. Je nach Struktur – dezentraler Verbund oder zentralgesteuerter Konzern – wird die Bildung unterschiedliche Steuerungselemente, Erscheinungsformen und Akzente aufweisen.

Aus diesem Grund möchte ich meinen Beitrag, der sich auf die österreichische Sicht der Führungskräfteentwicklung bezieht, auf folgende Aspekte reduzieren: Nach einer kurzen Darstellung des strukturellen Hintergrunds werden Verantwortung, Qualifikationserfordernis und Weg der Führungskräfteausbildung vorgestellt. Dann wird auf Ansätze und Erfahrungen zu Evaluation, Transfer und Qualitätssicherung eingegangen.

### **1. Struktureller Hintergrund der Raiffeisenbankengruppe in Österreich**

Die Raiffeisenbankengruppe ist dreistufig aufgebaut, das heißt, neben den lokalen Banken gibt es eine regionale Betreuung durch die Landeszentralen sowie eine gemeinsame Zentralbank in Wien. In den etwa 700 Genossenschaftsbanken arbeiten ca. 22 000 Mitarbeiter, also deutlich weni-

ger als in Bayern. Zum Raiffeisensektor, der übrigens nicht wie in Deutschland mit den Volksbanken fusioniert ist, gehören auch etliche Tochterfirmen, um ein Allfinanzangebot zu erreichen (Versicherung, Bausparkasse, Leasing, Kapitalanlagengesellschaft ...). Zur Raiffeisen-gruppe zählt auch eine genossenschaftliche Waren- und Verwertungs-sparte, die im Augenblick mit drastischen Veränderungen in der Landwirt-schaft konfrontiert ist. Die durchschnittliche Bilanzsumme einer öster-reichischen Raiffeisenbank liegt – bei großer Streubreite – unter einer Milliarde Schilling, das heißt deutlich niedriger als die deutsche Ver-gleichszahl. Neben Unterschieden in den ökonomischen Grunddaten der Raiffeisenbanken sind auch historisch begründete Divergenzen und sektor-politische Unterschiede in den Unternehmenskulturen vorhanden.

Die Bildungsstruktur wurde parallel zur Gesamtentwicklung der Banken-gruppe insbesondere in den letzten drei Jahrzehnten aufgebaut. In der Raiffeisenakademie als einer bundesweit tätigen Bildungseinrichtung aller Sparten bezieht sich die Tätigkeit hauptsächlich auf die Qualifikation im Bankenbereich. Vom System her arbeiten wir überwiegend mit nebenberuflichen Referenten und Dozenten. Diese kommen für Fachseminare größtenteils aus dem eigenen Sektor, im Führungs- und Verhaltensbereich von außen. Durch diese Konstruktion ist es möglich, daß sich der Akade-miebetrieb durch eine schlanke Organisation von nur fünf hauptberuflichen Pädagogen auf Konzeption, Organisation und Koordination konzen-trieren kann.

Neben dieser zentralen Bildungseinrichtung gibt es in den einzelnen Bun-desländern unterschiedlich ausgestattete Bildungsabteilungen, so daß ein beträchtlicher Teil der Bildungsarbeit dezentral vor sich geht. Im Bil-dungskonzept ist eine arbeitsteilige Kooperation vorgesehen. Dies bietet die Chance, flexibel und kundennah insbesondere in der Betreuung zu agieren – allerdings bedarf es einer intensiven Koordination.

## 2. Die Führungskräfteausbildung

Die Führungskräfteausbildung muß drei Aspekte berücksichtigen: die Verantwortung für die Qualifikation, das Qualifikationserfordernis und den Weg der Qualifizierung.



Abb. 1: Die drei Aspekte der Führungskräfteausbildung

### 2.1 Die Verantwortung für die Qualifikation

Die Verantwortung für die Qualifikation der Führungskräfte ist geteilt. Sie liegt

- *bei der Führungskraft selbst* – im Hinblick auf die eigene Weiterentwicklung sowie die Heranführung junger Führungskräfte,
- *bei der Bank*, als Teil des Selbstverständnisses als autonome Genossenschaft,
- *bei der Bankengruppe* im Sinne des Verbundes, einer gemeinsamen Strategie aber auch der Solidaritätsverpflichtung in Problemfällen.

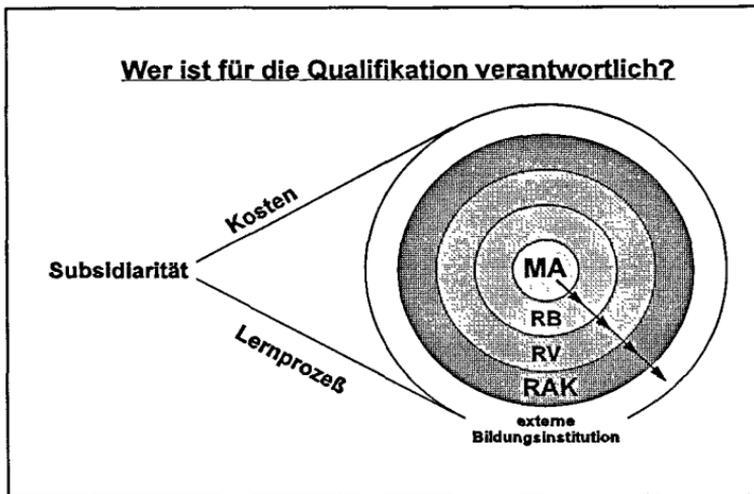


Abb. 2: Die Verantwortung für die Qualifikation

Die Raiffeisenakademie kann die Wahrnehmung dieser Verantwortung mit Beratung und einem maßgeschneiderten Angebot unterstützen. Sie bietet eine gute Plattform für Benchmarking, kann geprüfte Qualität kostengünstig anbieten – die Verantwortung liegt allerdings bei der autonomen Raiffeisenbank.

Die Entwicklung insbesondere der letzten 15 Jahre hat gezeigt, daß gerade im Führungskräftebereich erhebliche Chancen liegen, wengleich eine unmittelbare Korrelation des Aufwandes in der Führungskräfteentwicklung zum Geschäftserfolg nicht stichhaltig und seriös dargestellt werden kann.

## 2.2 Das Qualifikationserfordernis

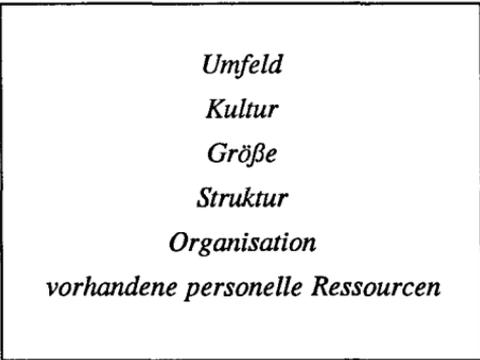
Hier stellen sich drei Fragen:

- Welche Führungskräfte brauchen wir?
- Wer kann den Standard für eine Bank festlegen?
- Gibt es *die* erfolgreiche Führungskraft?

In Vorbereitung eines Raiffeisen-Assessmentcenters zur Potentialentwicklung war es notwendig, ein spezifisches Anforderungsprofil zu entwickeln, wobei als „Maß“ eine Gruppe von 20 erfolgreichen Führungskräften herangezogen wurde. Die Dimensionen sind gliederbar in „unternehmerische Kompetenz“, „Führungsverhalten“ und „Persönlichkeit“:

<i>Unternehmerische Kompetenz</i>	Strategisches Denken Informationsmanagement Komplexes Problemlösen Risikobewußtsein Kundenorientierung
<i>Führungsverhalten</i>	Delegation Selbstorganisation Entscheidungsverhalten Kommunikation Teamfähigkeit Präsentationsverhalten
<i>Persönlichkeit</i>	Kontakt/Auftreten Erfolgsstreben Einfühlungsvermögen Selbstsicherheit Selbstbehauptung Selbstreflexion Normgebundenheit Belastbarkeit

Weit schwieriger als die Fixierung dieser Größen und deren Beschreibung im Hinblick auf beobachtbare Verhaltensweisen ist jedoch die inhaltliche Definition hinsichtlich der Maßgeblichkeit für die einzelne Bank in ihrer Kultur. Daher ist auch in der individuellen Nachfolgeentscheidung beispielsweise nicht nur das Bild aus der Potentialeinschätzung wichtig, sondern vielmehr die konkrete Situation der Bank:



*Umfeld*  
*Kultur*  
*Größe*  
*Struktur*  
*Organisation*  
*vorhandene personelle Ressourcen*

### 2.3 Der Weg der Qualifizierung

Auch wenn oder gerade weil die einzelnen Raiffeisenbanken für die Entwicklung ihrer Führungskräfte verantwortlich sind, bedarf es einer massiven Unterstützung im Verbund.

Die Unterstützung bezieht sich auf folgende Aspekte/Aktivitäten:

- Mitarbeiter-Auswahl/Aufnahme
- Personalentwicklung/Beratung
- Bildungsangebot und funktionsbezogene Standardisierung
- Förder-Assessmentcenter mit Nachbetreuung.

### 3. Ansätze und Erfahrungen

Konzepte zu schmieden, ist eine *wichtige* Sache – diese umzusetzen, zu evaluieren, zu steuern und die Entwicklung sicherzustellen gelegentlich eine ganz andere. Eine Neuorientierung der Kräfte in Richtung Transfer scheint mir nicht nur aus der gegenwärtigen Wirtschaftslage heraus notwendig, sondern wird in Zukunft auch Voraussetzung für eine effiziente Entwicklungsplanung sein.

#### 3.1 Evaluation

Unsere Erfahrungen im Bereich der Evaluation beziehen sich auf folgende Aktivitäten:

- *Seminarkritik* als Stimmungsbild unmittelbar nach Abschluß einer Bildungsveranstaltung im Hinblick auf Klima, Kooperation und Referenten
  
- *Marktsystem mit Vollkostenverrechnung*  
Da seit etwa fünf Jahren der Bildungsbetrieb der Raiffeisenakademie auf Vollkostenbasis ohne Subvention läuft, ergibt sich damit ein nicht zu unterschätzendes Regulativ: Was ist eine Leistung dem Teilnehmer, dem Management, der Bank wert? Dieser Marktmechanismus hat uns eine „Bereinigung“ des Angebotes beschert. „Nice to have-Angebote“ sind rasch verschwunden, die Qualität der Referenten gestiegen.
  
- *Systematische Nachgespräche und Folgebetreuung*  
Es ist schwer, diese Aktivitäten zu beschreiben, da sich sehr viele individuelle Unterschiede in Form und Aufwand ergeben. Die Mühe einer derart intensiven Nachbetreuung kann die Raiffeisenakademie oft nur in enger Kooperation mit den Bildungskollegen in den Ländern

meistern und beschränkt sich dabei insbesondere auf Pilotseminare oder besonders sensible oder wichtige Zielgruppen wie zum Beispiel Assessmentcenter-Teilnehmer.

### 3.2 Transfersicherung

Transfer als Übertragung, Anwendung in neuen Situationen läßt sich meines Erachtens bestenfalls in Teilbereichen messen, das Unbehagen, daß der Transfer nur unzulänglich gelungen ist, bleibt. Als Bildungseinrichtung versuchen wir gegenzusteuern:

- von *mehrstufigen Konzeptionen/Seminarschienen* bis zur Anregung von Umsetzungstreffen ohne Trainer in Eigenverantwortung und Eigenorganisation,
- *Projektarbeiten* zwischen einzelnen Modulen, um eine Umsetzung zu garantieren oder Anwendungsprobleme zur weiteren Bearbeitung aufzuspüren,
- *Lerngruppen*, die entweder im Seminar integriert oder in der Zeit danach wirksam werden. Hier als Bildungseinrichtung bzw. Trainer Unterstützung zu geben, ist oft lohnend. Erfahrungen hinsichtlich Teamfähigkeit, Umgang mit Konflikten, der Leitung einer Gruppe, Sitzungsmoderation usw. können gesammelt werden.

### 3.3 Qualitätssicherung

Die Qualität der Führungskräfte steht in engem Zusammenhang mit der Qualität der Führungskräfteausbildung. Welche Chancen haben wir, diese abzusichern und vor allem im Hinblick auf zukünftige Erfordernisse zu gestalten? Dazu gibt es vielfältige Ansätze, die wir laufend gefordert sind

zu verbessern:

- *Bewußte Mischung der Teilnehmer bei Führungsseminaren*  
Junge Führungskräfte am Anfang ihrer Karriere neben erfahrenen, (manchmal zu) routinierten Geschäftsleitern können eine Menge lernen. Ihre Spontanität und „ungehobelte“ Art kann auch dem „gestandenen Chef“ zu denken geben.
- *Einbindung von Führungskräften in den Bildungs-/Entwicklungsprozeß der nächsten Generation* zum Beispiel als Beobachter im Assessment-center und vor allem als Kontakter und Pate in der Nachbetreuung.
- *Kundenkonferenz* – ein Ansatz, bei dem wir als Bildungseinrichtung gezielt mit unseren Kunden/Raiffeisenbanken das Gespräch suchen, Bedürfnisse und Sorgen diskutieren. Kundenorientierung den Raiffeisenbanken zu empfehlen, zu sagen, wie man diese gestalten könnte, war uns zu wenig – daher wollten wir mit (gutem) Beispiel vorangehen.
- *Präsenz als Veranstalter oder sogar als Cotrainer*  
Welche Qualität ein externer Management-Trainer liefert, läßt sich durch einen Cotrainer aus dem eigenen Unternehmensbereich gut sicherstellen. Das Lernfeld wird sektorspezifisch und konkret.
- *Trainerauswahl und langfristige Kooperation*  
Kontinuität der Entwicklung ist uns wichtiger als jede kurzfristige Mode im Trainingsbereich mitzugehen.

Das Ziel unserer Ausbildung sind Führungskräfte, die fähig sind zu führen, die Lust haben zu führen und die bereit sind, in dieser Rolle sich weiterzuentwickeln und weiterzuwachsen.



## Praxiserfahrung mit einer systematischen Führungskräfteentwicklung

Hans-Peter Roßkopf

### 1. Einordnung des Themas

Zu Anfang möchte ich die Überschrift dieses Kurzbeitrages ein wenig verändern, ohne vom vorgegebenen Thema abzukommen. Statt der Programmvorgabe *"Praxiserfahrung mit einer systematischen Führungskräfteentwicklung"* stelle ich dagegen: *"Wie sieht der Weg der Augusta-Bank Augsburg aus, die Führungskräfte in die Unternehmens- und Führungsstruktur unseres Hauses einzubinden?"* Mir scheint es bereits an dieser Stelle wichtig aufzuzeigen, daß wir unsere Führungskräfte in die wichtigen Strukturgestaltungen und -veränderungen aus Überzeugung miteinbeziehen und unsere systematische Führungskräfteentwicklung hierauf auch ausrichten. Ich beschränke mich in diesem Beitrag auf unsere individuelle Führungskräfteentwicklung, denn die qualifizierte Aufstiegsfortbildung der Bildungskonzeption des Genossenschaftsverbandes bis zum Seminar "Management in Genossenschaftsbanken (MGB)" ist für unsere Filialleiter obligatorisch. Unsere Prokuristen absolvierten das genossenschaftliche Bankführungsseminar in Montabaur (vgl. hierzu den Beitrag von M. L. Landmesser in diesem Band).

### 2. Organisationsstruktur

Unsere Bank, die Augusta-Bank Augsburg, ist trotz des anderslautenden Namens – nicht Volksbank, nicht Raiffeisenbank – aus Tradition und Überzeugung eine genossenschaftliche Bank aus dem früheren

Schulze-Delitzsch-Bereich. Wir sind zwei Vorstandsmitglieder, ich selbst bin seit nahezu 20 Jahren im Vorstand und unter anderem auch für den Personalbereich verantwortlich.

Die Augusta-Bank hat 875 Millionen Bilanzsumme und 16 Geschäftsstellen im gesamten Wirtschaftsraum Augsburg. Die Bank beschäftigt 185 Mitarbeiter inklusive Auszubildende. Sechs Bankstellen stammen aus zwei Fusionen mit ehemaligen Raiffeisenbanken, die in den letzten fünf Jahren zu uns kamen – dies war für uns eine neue Aufgabe und Herausforderung, Mitarbeiter und Führungskräfte aus den Fusionsbanken in unsere Führungskultur zu integrieren. Zum Bereich unserer Führungskräfte gehören vier Prokuristen, neun Filialleiter, drei Leiter für die Bereiche Marketing, Personal und Revision, also insgesamt 16 Führungskräfte.

### **3. Beginn der Führungskräfteentwicklung**

Meinem Vorstandskollegen und mir war von Anbeginn unserer gemeinsamen Tätigkeit in den frühen achtziger Jahren klar, daß wir um so schlagkräftiger am Markt sein können, je selbständiger unternehmerisch denkend und motiviert unsere Führungskräfte sind. Wir haben damals die Entscheidung getroffen, die wir heute immer noch für richtig ansehen, unsere Filialleiter möglichst hoch zu qualifizieren, um sie als Marktverantwortliche in ihrem Filialbereich auftreten zu lassen. Jeder Filialleiter ist für uns ein qualifizierter Firmenkundenberater für seinen Markt.

Unter dem Thema "Strategische Planung – Marktorientierte Unternehmensführung" begannen wir Mitte der achtziger Jahre – unterstützt durch externe Berater –, unsere Führungsscrew zu entwickeln und auf gemeinsame Ziele einzuschwören. Pro Jahr veranstalteten wir ca. drei Zweitages-

seminare, die in der Regel freitags/samstags stattfanden und an denen der Vorstand mit teilnahm.

Ein erster Höhepunkt war im Juli 1990 ein Selbsterfahrungstraining in den Vogesen – neudeutsch "Outdoor Training" genannt –, wo wir uns unter körperlichen Strapazen mit den bis dahin aus dem Kreis der Führungskräfte erarbeiteten Geschäftsgrundsätzen auseinandersetzten. Dies waren drei Grundsätze:

1. *Kernfähigkeiten*
  - Flexibilität
  - Entscheidungsfreudigkeit
  - eingeschworenes Team
  - "Irgendein Weg findet sich immer"
2. *Unser Personal*
  - Kritikfähigkeit
  - "Jeder ist wichtig"
  - Einbringen von Herz und Verstand
  - Teamgeist
3. *Unser Führungsverhalten*
  - "Jeder ist Vorbild"
  - potentialorientierte Mitarbeiterentwicklung
  - "Ich bin o. k., Du bist o. k."
  - Beteiligung der Betroffenen

Mit dieser Tour im Elsaß und den bis dahin entwickelten Gedanken begannen wir, ein für unser Haus verbindliches Unternehmensleitbild zu entwickeln. In diversen Workshops haben Vorstand und Führungskräfte im Anschluß daran ihre Gedanken und Vorstellungen weiterentwickelt. Schritt für Schritt haben wir die Gedanken verdichtet und am Ende in sieben Kernaussagen das Unternehmensleitbild der Augusta-Bank gestaltet.

#### 4. Erarbeitete Grundsätze

Der Leitsatz zur Führung lautet:

*"Ich bin o. k., Du bist o. k. — jeder ist Vorbild."*

Dahinter haben wir noch folgende Aussagen gestellt: Durch die Beteiligung der Betroffenen an Entscheidungen binden wir alle Mitarbeiter in die Erreichung unserer Unternehmensziele ein. Diese Mitwirkungsmöglichkeit macht Delegation notwendig. Gleichzeitig entwickeln sich Mitarbeiter potentialorientiert zu selbstbewußten und unverwechselbaren Persönlichkeiten und haben auch die Aufgabe, nie auszulernen. An dieser Stelle soll ausdrücklich betont werden, daß diese Gedanken nicht vom Vorstand formuliert, sondern von der gesamten Führungsmannschaft erarbeitet wurden. Durch das Einbeziehen und verantwortliche Mitgestalten unserer Führungskräfte in einem solchen Entwicklungsprozeß haben wir Identifikation und Teamdenken erhöht. So wichtig uns das Ergebnis "Unternehmensleitbild" auch war, für die Bildung einer homogenen Führungsmannschaft war schon der Weg das Ziel. Dies wird gerne als Sprachfloskel eingefügt, aber der Weg, den wir in diesen Jahren eingeschlagen haben, brachte uns nicht nur an das Ziel, sondern er war bereits das Ziel.

Eine dermaßen an gleichen Zielen ausgerichtete Unternehmens- und Führungskultur braucht aber noch mehr. Deswegen haben wir uns entschlossen, unseren Führungskräften auch "handwerkliches" Wissen zu vermitteln, nämlich Führungswissen. Auch hier war es uns sehr wichtig, daß es einen Gleichklang im Denken und Handeln unserer Führungskräfte gibt. Wir wollen nicht, daß jeder irgendein Führungsseminar durchläuft. Die gemeinsame Sprache, der Erfahrungsaustausch untereinander, die konkreten Fallstudien mit nachvollziehbaren und praktischen Beispielen aus unserem eigenen Alltag sind uns wichtig. Nur so bildet sich ein

Team, das Führungskräfte-Team der Augusta-Bank. Mit Unterstützung der Akademie Bayerischer Genossenschaften haben wir auf der Basis des dort bereits existierenden Führungskräfte-Trainings eine auf unser Haus zugeschnittene Trainingsreihe entwickelt mit folgender Zielsetzung:

#### Unsere Führungskräfte

- erkennen ihre Führungsaufgaben,
- wenden Führungsinstrumente zielorientiert und situationsbezogen an,
- gewinnen Sicherheit im Umgang mit ihren Mitarbeitern,
- meistern Problemsituationen und
- können ihre Führungsaufgabe besser bewältigen.

Insgesamt hatten wir uns zum Ziel gesetzt, auf der Basis unseres bereits vorhandenen Unternehmensleitbildes eine von allen mitgetragene Führungskultur weiterzuentwickeln. Das dann für uns entwickelte Training bestand aus fünf Bausteinen zu je drei Tagen:

1. Situationsgerechtes Führen
2. Steuerung von Gruppenprozessen und Mitarbeitergesprächen
3. Konfliktmanagement
4. Selbst-/Zeitmanagement
5. ein eintägiger Workshop zum Erfahrungsaustausch zur praktischen Umsetzung.

Die Bausteine verteilten sich auf einen Zeitrahmen von ca. eineinhalb Jahren; wir wählten Hotels mit besonderer Note aus und legten Wert darauf, daß auch eine größere räumliche Distanz zum Wohnort gegeben war. Insbesondere bei den Bausteinen 1 bis 3 wurden Fallbeispiele aus der eigenen Praxis besprochen, die dadurch für alle Teilnehmer sehr verständlich waren. So wurden Lösungen gefunden, die in verschiedenen

Geschäftsstellen in gleicher Weise umgesetzt werden konnten. Während des Workshops bildeten sich Kernthemen heraus, die von Arbeitsgruppen aus dem Führungskräftekreis in den folgenden Monaten weiterbearbeitet wurden. Auch hier konnten sich die Führungskräfte mit für sie wichtigen Themen selbst einbringen und Lösungsvorschläge erarbeiten. Das Themenspektrum reichte hier von neuen Konzepten zu Personalentwicklung und Weiterbildung und Nachwuchskräfteentwicklung über organisatorische Fragen – im Schwerpunkt Schnittstellenprobleme zwischen Markt und Marktfolge – bis zur stetigen Verbesserung und Sicherung unserer Unternehmenskultur.

## **5. Erzielte Erfolge**

Unsere Führungskräfte besuchen demzufolge nicht nur Seminare, sondern sie versuchen, dieses Wissen und Können auch in ihren Alltag einfließen zu lassen, indem sie Betroffene – also ihre Mitarbeiter – zu Beteiligten machen und die Umsetzung auch einfordern. Die Einbindung unserer Führungskräfte in die Unternehmensentwicklung und die damit verbundene Mitverantwortung, ihr Führungswissen in unternehmerisches Handeln umzusetzen, geht aber noch weiter: Neben den bereits erwähnten zeitbefristeten Arbeitsgruppen ist jede Führungskraft unseres Hauses auch Mitglied in einer ständigen Projektgruppe. Wir haben

- die Projektgruppe Betrieb,
- die Projektgruppe Personal und
- die Projektgruppe Vertrieb.

Bei jeder Projektgruppensitzung ist ein Vorstandsmitglied mit anwesend, das ebenfalls ständiges Mitglied der Projektgruppe ist. Die Projektgruppen sind entscheidungskompetent, jedes Mitglied hat eine Stimme. Banküber-

greifend werden hier wichtige Themen erarbeitet und verbindlich verabschiedet. So ist es möglich, das Wissen, Können und den Erfahrungsschatz unserer Führungskräfte für unsere gemeinsamen Ziele zu nutzen.

Fach- und Führungswissen bleibt damit nicht nur Theorie, sondern wird ständig neu gefordert. Dadurch aber ist die Bildungsinvestition auch gerechtfertigt und macht wirklich Sinn für unser Unternehmen. Aus Sicht unserer Führungskräfte ist das Erlernte anwendbar und bringt Nutzen. Doch auch im Umgang mit den Mitarbeitern zeichnen sich sichtbare Erfolge ab. Durch ein im Hause installiertes Zielvereinbarungsgespräch – ich betone, keine *Zielvorgabe*, sondern eine *Zielvereinbarung* – vom Vorstand mit den Führungskräften und von dort zu den Mitarbeitern werden alle Unternehmensziele transparent gemacht, damit von allen nachvollziehbar und für alle akzeptierbar.

Unterstützt wird dieser Prozeß durch Personalentwicklungsgespräche, die unsere Personalabteilung mit den Führungskräften führt. Dadurch decken wir Mitarbeiterpotentiale auf, um diejenigen gezielt fördern zu können, die wir morgen für wichtige Aufgaben in unserem Haus brauchen. Auch hier ist uns die Mitwirkung aller Führungskräfte zum Personalentwicklungsprozeß der Mitarbeiter besonders wichtig. Unsere Führungskraft erkennt auch hierbei, daß sie es ist, die bei Personalentwicklung und Weiterbildung unserer Mitarbeiter entscheidenden Einfluß hat und gefordert wird.

Für uns ist Führungskräfteentwicklung also nicht bloß eine Frage des Besuchs von Führungskräfte trainings, sondern wir fordern *zusätzlich* von unseren Führungskräften, das Erlernte auch wirklich umzusetzen, und geben ihnen, wenn notwendig, Hilfestellung. Diese Form von Führungskräfteentwicklung werden wir weiterverfolgen und versuchen, sie immer weiter zu verfeinern. Hierdurch wird und bleibt unsere Unternehmens-

und Führungskultur lebendig. Unsere Führungskräfte erleben Bildungstransfer durch Identifizierung mit den von ihnen selbst definierten Zielen.

Wir befinden uns nun seit über zehn Jahren auf einem interessanten Weg der Führungskräfteentwicklung, wobei wir auch immer wieder Grenzen erkennen müssen. Schnittstellenprobleme, Motivationsdurchhänger und Personalwechsel sind nur wenige Problemstichpunkte. Per Saldo sind wir jedoch stolz auf das bisher Erreichte, entwickeln zur Zeit wieder neue Gedanken und sehen den Herausforderungen des Marktes und der Zukunft unseres Unternehmens sehr positiv entgegen.

## **Qualitätssicherung in der Weiterbildung**

*Nicole Felithan*

### **Vorbemerkung**

Qualitätssicherung hat weltweit eine lange Tradition, wobei die Wurzeln der Qualitätssicherung in den USA der 20er Jahre liegen. Als die beiden Wegbereiter der Qualitätssicherung gelten jedoch W. Edward Deming und Joseph M. Juran, die ihren Qualitätsbegriff zwar in den USA entwickelten, ihren Durchbruch aber in Japan erfuhren. Auf Deming ist die heute begehrteste Auszeichnung der japanischen Industrie, der Deming-Price, zurückzuführen. Juran hingegen gilt als der Vater des umfassenden Qualitätsmanagements (TQM) und prägte den Begriff des internen und externen Kunden. Weiterhin ist auf ihn auch die Etablierung interfunktionaler Teams, sogenannter "quality circles", zurückzuführen.

Aus diesen Qualitätsphilosophien entwickelten sich in rascher Abfolge verschiedene Managementinstrumente (Lean Production, Kaizen, Simultaneous Engineering etc.), die in Japan bereits in den 50er Jahren aufgenommen wurden (vgl. Oess, 1991). Seit Beginn der 70er Jahre zeigt sich der Erfolg dieser Methoden: Japan erobert seitdem zunehmend Marktanteile mit preiswerten, aber hochwertigen Produkten. Seit Beginn der 80er Jahre versuchen nun auch die westlichen Industrienationen, die in Japan eingesetzten Managementinstrumente in den Betrieben zu etablieren, was ihnen mit mehr oder weniger Erfolg gelingt (vgl. Schneidewind, 1993). Auch im Qualitätsverständnis US-amerikanischer und europäischer Unternehmen ist ein Wandel wahrnehmbar; weltweit ist ein Trend in Richtung Total Quality Management als übergeordnete Unternehmensleitlinie zu verzeichnen. Damit verbunden sind – als Nachweis für das

Vorhandensein eines Qualitätssicherungssystems – sowohl nationale als auch internationale Normenreihen, Qualitätspreise sowie die Zertifizierung von Unternehmensabteilungen und Gesamtzertifizierungen.

Die derzeit existierenden Zertifizierungsverfahren, die die Einführung eines Qualitätssicherungssystems in einem Unternehmen dokumentieren, sind in erster Linie auf produzierende Unternehmen ausgerichtet. Eine Übertragung auf Dienstleistungsunternehmen wurde in den vergangenen Jahren angestrebt und auch vorgenommen. Besondere Bedeutung bei der Auditierung von Dienstleistungsunternehmen kommt dabei nach Döttinger (1993) dem Personal und der Ablauforganisation zu.

## 1. Problemstellung

In der Industrie werden Lieferbeziehungen schon seit geraumer Zeit von dem Vorhandensein eines Qualitätssicherungssystems abhängig gemacht. Ein kontrolliertes und funktionsfähiges Qualitätssicherungssystem bewirkt Vertrauen in die Qualität der Produkte (vgl. Klüber, 1995). Die Beurteilung des Qualitätssicherungssystems kann durch die betriebszugehörigen Mitarbeiter und somit intern und eigenverantwortlich erfolgen. Weiterhin ist auch für die Vergabe eines Zertifikates eine Überprüfung durch externe Berater oder Zertifizierer nötig. Seit 1987 existiert ein solches Zertifizierungssystem – die DIN EN ISO 9000er Normenreihe –, dessen Zertifikate international anerkannt werden. In Hinblick auf den EU-Ratsbeschuß vom 01.01.1993, nach dem die öffentliche Hand angehalten ist, Aufträge mit Volumen ab 100.000 ECU nur an zertifizierte Unternehmen abzugeben, ist in nahezu allen Branchen ein "Zertifizierungsrausch" zu bemerken, gleichwohl aber mehrt sich auch die Kritik am Zertifikat. Es sei u. a. zu umfangreich und zu teuer.

Das Weiterbildungsangebot wird durch verschiedenste Bildungsträger bzw. interne Abteilungen gewährleistet. Wenn externe Seminaranbieter zur Durchführung einer Bildungsmaßnahme ausgewählt werden, werden vermehrt auch die Qualitätsmerkmale der Dienstleistung vertraglich vereinbart oder vom Anbieter zugesichert. Dies ist sowohl auf steigende Kundenanforderungen als auch auf die Hoffnung des Weiterbildungsträgers, durch die Zertifizierung Wettbewerbsvorteile zu erlangen, zurückzuführen.

Beim Bildungserfolg handelt es sich um ein mehrdimensionales und nur indirekt über Indikatoren zu messendes Konstrukt; darüber hinaus sind zwischen Bildungsinvestitionen und Bildungserfolg direkte Zusammenhänge ausgeschlossen (vgl. Wakenhut, 1996). Demnach läßt sich die Effizienz von Weiterbildungsmaßnahmen nur schwer messen. Dies trifft ebenfalls auf die Messung der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen zu. Wichtiger Grund hierfür ist, daß Qualität in vielen Fällen nicht vergleichbar ist, da aktuelle Weiterbildungsangebote individuell auf den betrieblichen Bedarf des Kunden "zugeschnitten" werden. Betrieben, die die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter durch externe Weiterbildungsträger vornehmen lassen, bleibt somit meist nur die Möglichkeit, auf eigene Erfahrungen oder den Ruf des Veranstalters zurückzugreifen. Hier können Gütesiegel, Qualitätserklärungen und Qualitätsstandards Vertrauen schaffen. Werden Qualitätssicherungsmaßnahmen transparent, können sie dem Kunden Orientierung im Weiterbildungsangebot bieten (vgl. Klüber, 1995).

Der vorliegende Beitrag soll eingedenk der oben genannten Problematik zeigen, daß das Konzept der Qualitätssicherung auf den Dienstleistungsbereich übertragbar ist. Darüber hinaus soll die durch den Wuppertaler Kreis vorgenommene Interpretation der DIN EN ISO 9001 für die Weiterbildung dargestellt werden.

## 2. Qualitätsbegriff und Total Quality Management

Vorab werden einige Definitionen vorgelegt, die in der Diskussion über Qualitätssicherung immer wieder angeführt werden. Auch hier wird die Nähe zur Produktqualität und weniger zur Dienstleistungsqualität sichtbar (vgl. Abb. 1). Die ersten drei Definitionen können sowohl produkt- als auch kundenbezogen sein, lediglich die letzte Definition ist eindeutig kundenbezogen (vgl. Köhler, 1995).

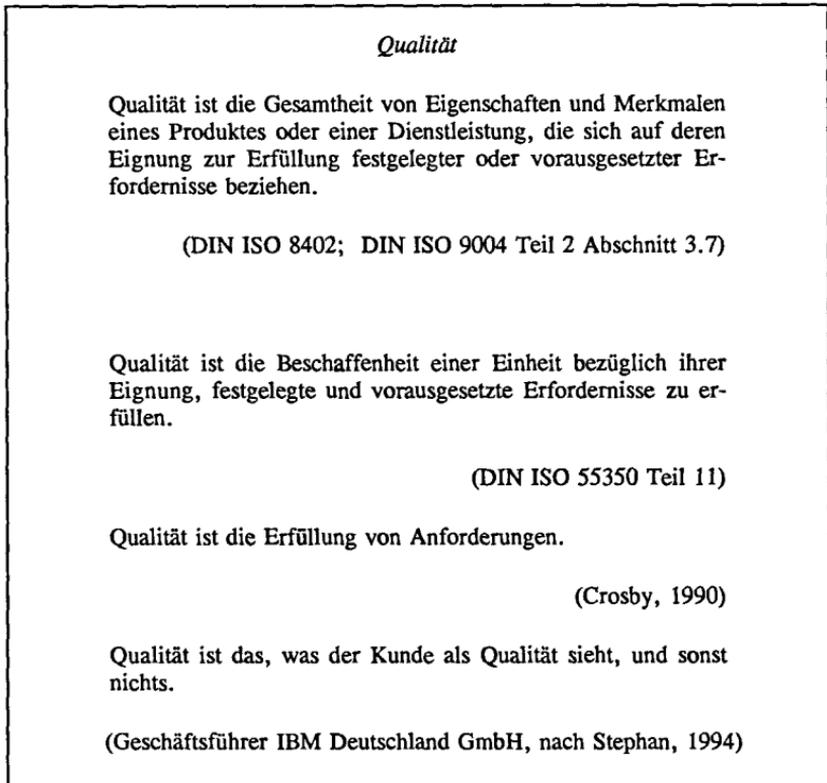
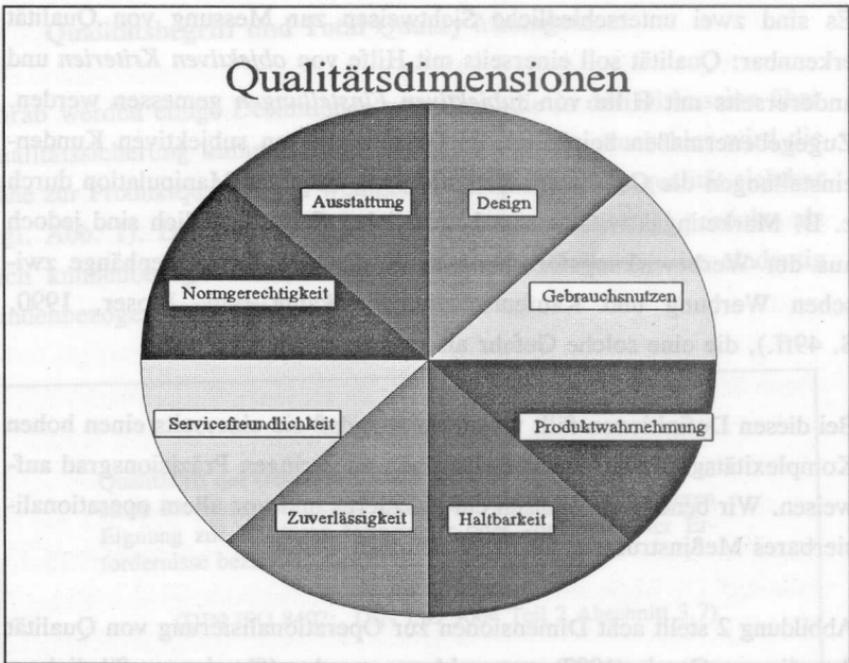


Abb. 1: Qualitätsdefinitionen

Es sind zwei unterschiedliche Sichtweisen zur Messung von Qualität erkennbar: Qualität soll einerseits mit Hilfe von *objektiven Kriterien* und andererseits mit Hilfe von *subjektiven Einstellungen* gemessen werden. Zugegebenermaßen beinhaltet die Orientierung an subjektiven Kundeneinstellungen die Gefahr der Beeinflussung oder gar Manipulation durch z. B. Marketingaktivitäten von betrieblicher Seite. Letztlich sind jedoch aus der Werbewirkungsforschung keine direkten Zusammenhänge zwischen Werbung und Kaufentscheidung bekannt (vgl. Moser, 1990, S. 49ff.), die eine solche Gefahr als real erscheinen ließen.

Bei diesen Definitionen fällt weiterhin auf, daß sie einerseits einen hohen Komplexitätsgrad und andererseits einen zu geringen Präzisionsgrad aufweisen. Wir benötigen demnach ein genaueres und vor allem operationalisierbares Meßinstrument für das Phänomen Qualität.

Abbildung 2 stellt acht Dimensionen zur Operationalisierung von Qualität dar, die von Garvin (1987) vorgeschlagen wurden (für eine ausführlichere Darstellung vgl. Wonigeit, 1994). Der Gebrauchsnutzen beinhaltet die primären Funktionsmerkmale eines Produktes oder einer Dienstleistung, wohingegen sich die Ausstattung auf Sekundärmerkmale und Zusatzfunktionen bezieht. Bei einer Bildungsmaßnahme beziehen sich die primären Funktionsmerkmale auf Ziel und Zweck der Maßnahme. Die Ausstattung erlaubt darüber hinaus qualitative Aussagen über die Beschaffenheit der Bildungsorte. Die Qualitätsdimension "Zuverlässigkeit" umfaßt die Fehlerrate innerhalb einer Zeiteinheit. Normgerechtigkeit betrifft die Übereinstimmung des Bildungsangebotes mit allen vom Anbieter vorgegebenen Anforderungen.



**Abb. 2:** Qualitätsdimensionen

Die "Haltbarkeit" bezieht sich bei einer Bildungsmaßnahme auf ihre Aktualität und gibt Auskunft darüber, ob der Bildungsinhalt überhaupt noch den Anforderungen der Unternehmenspraxis entspricht. Die Servicefreundlichkeit betrifft die Schnelligkeit, Annehmlichkeit und Sachkenntnis, mit der auf Kunden- oder Teilnehmerwünsche sowie auf Beschwerden eingegangen wird. Die Dimension "Design" ist ein sehr subjektiver Qualitätsaspekt und betrifft die Gestaltungsvarianten einer Dienstleistung in bezug auf Aussehen, Form und Farbe. Bei einer Bildungsmaßnahme zeigt sich das Design unter anderem in der Gestaltung der Teilnehmerunterlagen oder den eingesetzten Medien. Die Dimension "Produktwahrnehmung" ist ebenfalls ein nicht objektiv zu erfassender Teilaspekt der Qualität und beinhaltet zum Beispiel Beurteilungen, die von Kundenseite

in bezug auf das Image des Weiterbildungsträgers gemacht werden. Die Dimensionen ermöglichen eine Operationalisierung der Qualität einer Bildungsmaßnahme, zeigen jedoch auch, daß die Beurteilung der Qualität nur im Vergleich mit Bildungsmaßnahmen anderer Bildungsträger erfolgen kann. Es handelt sich demnach nicht um ein absolutes, sondern um ein relatives Maß, das sich nicht nur durch den objektiven Vergleich mit vorgegebenen Anforderungen, sondern auch aus höchst individuellen Beurteilungskriterien zusammensetzt.

Im weiteren soll näher auf die Konzeption und Umsetzung des Total Quality Managements eingegangen werden. Nach Frehr (1993, S. 9) ist *Total Quality Management* (TQM) "ein *Managementinstrument* für ein profitableres kundenorientierteres Unternehmen" bzw. laut DIN ISO 8402 "eine auf die Mitwirkung aller ihrer Mitglieder beruhende *Führungsmethode* einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt". "Total" bedeutet hierbei, daß das gesamte Unternehmen in die Qualitätsverbesserung einbezogen werden muß, also alle Mitarbeiter und alle Geschäftsbereiche. "Quality" meint Qualität im Sinne einer Definition, die sich an den Kundenanforderungen orientiert. "Management" bedeutet, daß es sich um einen aktiv zu betreibenden Prozeß handelt, der alle Führungs-, Planungs-, Steuerungs- und Überwachungstätigkeiten betrifft. Neben der Definition des TQM als Managementinstrument bzw. als Führungsmethode muß TQM als eine übergeordnete Unternehmensphilosophie betrachtet werden. Oess (1991, S. 89) schlägt hierzu folgende Definition vor:

"TQM ist ein langfristiges, integriertes Konzept, um die Qualität von Produkten und Dienstleistungen einer Unternehmung in Entwicklung, Konstruktion, Fertigung und Kunden-

dienst durch die Mitwirkung aller Mitarbeiter zu günstigen Kosten kontinuierlich zu gewährleisten und zu verbessern, um eine optimale Bedürfnisbefriedigung der Konsumenten zu ermöglichen.”

Aus den vorliegenden Definitionen lassen sich vier zugrundeliegende Prinzipien des TQM ableiten:

### 1. *Kundenorientierung*

Qualität wird aus der Sicht des Kunden betrachtet, aus seiner subjektiven Einschätzung heraus. Erst wenn er zufrieden ist mit dem Produkt oder der Dienstleistung des Anbieters, kann von Qualität gesprochen werden.

### 2. *Prozeßorientierung*

Früher wurden Qualitätskontrollen zu einem einzigen Zeitpunkt des Herstellungsprozesses durchgeführt, nämlich am Ende. Heute ist der gesamte Herstellungsprozeß von der Planung und Entwicklung eines Produktes bis zu Produktion und Vertrieb Gegenstand der Qualitätssicherung. An dieser Stelle wird die Ähnlichkeit zwischen TQM und Bildungscontrolling deutlich. Bildungscontrolling richtet sich auf alle einzelnen Schritte in der Weiterbildung und beinhaltet Aktivitäten, die vor, während und nach Bildungsmaßnahmen stattfinden (vgl. Wakenhut, 1996). Das Prinzip der Prozeßorientierung beim TQM-Ansatz verdeutlicht eine vergleichbare Vorgehensweise.

### 3. *Ständige Verbesserung*

Sobald ein Zustand verbessert ist, wird er zum Standard und fordert zu neuer Verbesserung heraus. Dieses Prinzip verdeutlicht einen Rückkopplungsprozeß, der eine ständige Weiterentwicklung des Produktes und des Gesamtunternehmens ermöglicht.

#### 4. *Vorbeugendes Verhalten*

Durch das gesteigerte Qualitätsbewußtsein jedes einzelnen können Fehler schon im Vorfeld vermieden werden, eine Endkontrolle kann theoretisch entfallen. Nach der Philosophie des TQM entwickeln die Mitarbeiter eine selbstverantwortliche Haltung, die eine Überwachung durch Vorgesetzte überflüssig macht.

### 3. TQM in der Weiterbildung

Da TQM und Zertifizierung oft in einem Atemzug genannt werden, sollte darauf hingewiesen werden, daß eine Zertifizierung Bestandteil eines TQM sein kann, aber nicht sein muß. Die Zertifizierung beurkundet lediglich die Existenz und Wirksamkeit eines Qualitätssicherungssystems und sollte von externen Zertifizierern aufgrund ihrer Urteilsunabhängigkeit durchgeführt werden. Sie sagt letztlich nichts darüber aus, ob ein Unternehmen tatsächlich nach den Grundgedanken der TQM-Philosophie geleitet wird.

Stationen auf dem Wege zur Gesamtzertifizierung einer Weiterbildungseinrichtung können die Zertifizierungen einzelner Bildungsmaßnahmen sein. Ein solches Beispiel wird durch die Arbeit einer Projektgruppe der Firma Siemens dokumentiert, die 1992 zur Qualitätsverbesserung im Trainingszentrum für Automatisierungstechnik durchgeführt wurde (vgl. Brehm, 1995).

Grundlage für die Zertifizierung im Weiterbildungsbereich sind die Normen der DIN EN ISO 9000ff. Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Entstehung der Normen.

Tab. 1: Die Entstehung der Normen

1979	1987		1990
British Standards Institute	International Office of Standardization	Europäisches Institut für Normung	Deutsches Institut für Normung e.V.
BS 5750	ISO 9000ff.	EN 29000ff.	DIN EN ISO 9000ff.

Die vorliegenden Normen gehen zurück auf die vom British Standards Institute (BSI) entwickelte und 1979 in Großbritannien herausgebrachte Norm BS 5750 für Qualitätssicherungssysteme. 1987 übernahm das International Office of Standardization (ISO) in Genf die britischen Richtlinien und gab sie als ISO 9000-Serie heraus. Auch das Europäische Institut für Normung CEN (Comité Européen de Normalisation) führte im gleichen Jahr unter der Bezeichnung EN 29000ff. die ISO-Normen ein. In der Bundesrepublik Deutschland wurde die Norm vom Deutschen Institut für Normung e. V. in Berlin als DIN EN ISO 9000-Normenreihe veröffentlicht. Sie trat 1990 in Kraft.

Welche Normen kommen im Weiterbildungsbereich überhaupt zur Anwendung?

DIN ISO 9000 enthält die allgemeinen Zielsetzungen und dient als Leitlinie für alle anderen Vorschriften. DIN ISO 9001 kommt als Forderungsnorm zur Anwendung. Sie ist umschrieben als Modell zur Darlegung der Qualitätssicherung in Design, Entwicklung und Kundendienst. DIN ISO 9004 dient als Leitfaden, in dem die Elemente eines Qualitätssicherungssystems beschrieben sind. Wichtig ist vor allem der zweite Teil. Er enthält den Leitfaden für Dienstleistungen, wobei der Schwerpunkt aller

Qualitätssicherungsmaßnahmen auf der Erfüllung der Kundenerfordernisse liegt. Im Anhang A der DIN ISO 9004 Teil 2 werden zahlreiche Dienstleistungsbereiche aufgezählt, auf die der Teil 2 anzuwenden ist. Auch Schulung und Ausbildung werden hier genannt.

Im folgenden soll gezeigt werden, wie die in der DIN EN ISO 9001 genormten Anforderungen Verwendung in der Weiterbildung finden. Die Neuinterpretation der Anforderungen für den Weiterbildungsbereich ist auf die Bemühungen des Wuppertaler Kreises zurückzuführen (vgl. Klüber, 1995).

Die DIN EN ISO-Norm umfaßt 20 *Qualitätsmanagement-Elemente*, die sich auf den Weiterbildungsbereich übertragen lassen. Aufgrund der "Schnittstellenproblematik" (Döttinger, 1993, S. 98), die mehr noch als im produzierenden Gewerbe auf Dienstleistungsunternehmen zutrifft, sei an dieser Stelle eindrücklich darauf hingewiesen, daß Qualitätssicherung im Weiterbildungsbereich nur durch die stete Kooperation aller Beteiligten – also entsendendes Unternehmen, Weiterbildungsteilnehmer und Weiterbildungsveranstalter – gewährleistet werden kann (für eine ausführlichere Darstellung der folgenden 20 Elemente vgl. Klüber, 1995, oder Köhler, 1995).

### *1. Führungsaufgaben*

Dieses Element beinhaltet, daß die Qualitätspolitik durch die Führung der Bildungseinrichtung festgelegt wird. Organisatorische Maßnahmen sind derart zu gestalten, daß eine Rückkopplung durch z. B. Evaluations- und Selbstbewertungsmaßnahmen gesichert ist. Ein Qualitätsbeauftragter, der sich für die qualitätssichernden Maßnahmen verantwortlich zeigt, ist von der Leitung der Bildungseinrichtung zu ernennen.

## 2. *Qualitätsmanagementsystem*

Um das Qualitätssicherungssystem festzuschreiben und darzulegen, muß ein Qualitätsmanagementhandbuch (QMH) eingerichtet werden, welches als Richtlinie für qualitätssichernde Maßnahmen in allen Bereichen der Bildungseinrichtung dient.

## 3. *Werbung und Prüfung der Verträge*

Das Qualitätsmanagementsystem muß Regeln enthalten, so daß Einigkeit zwischen Bildungseinrichtung und Kunden über die gegenseitig zu erbringende Leistung besteht, und zwar hinsichtlich

- der von der Weiterbildungseinrichtung zu erbringenden Leistungen,
- der von den Kunden zu erbringenden Leistungen (z. B. Teilnahmebedingungen),
- der Vereinbarungen, die von Ausschreibungen oder Anfragen abweichen,
- der Kompetenz des Weiterbildners bzw. seiner Trainer/Ausbilder und
- der Kommunikation mit dem Kunden.

## 4. *Neu- und Weiterentwicklung von Bildungsmaßnahmen*

Hier müssen qualitätssichernde Maßnahmen und die Implementation eines Rückkopplungsprozesses sichergestellt werden, und zwar in allen Phasen der Bildungsmaßnahmen, nämlich Seminarvorhaben, Seminarentwicklung und Seminarplanung, Piloterprobung, Semindurchführung und Evaluation.

## 5. *Dokumentation des Qualitätsmanagementsystems*

Alle Dokumente (Qualitätsmanagementhandbuch, Organisations- und Prozeßanweisungen, Richtlinien etc.) müssen allen Beteiligten zur Verfügung stehen und als Grundlage der täglichen Arbeit dienen. Hierfür muß ein Änderungs- und Verteilersystem errichtet werden.

### *6. Beschaffung von Produkten und Leistungen*

Neben der eigenen Qualität muß auch die Qualität der Zulieferer sichergestellt werden. Zulieferer können sein: freie Mitarbeiter, Dozenten, Trainer, Lieferanten von Schulungs-, Büro- und technischem Material etc.

### *7. Vom Kunden eingebrachte Leistungen*

Hierzu zählen insbesondere die Teilnehmervoraussetzungen. Dabei ist von seiten des Bildungsträgers z. B. auf eine möglichst homogene Seminarzusammensetzung zu achten. Von Kundenseite sollte sichergestellt sein, daß die teilnehmenden Mitarbeiter zu einem geeigneten Zeitpunkt ihres beruflichen Werdegangs Zugang zur Bildungsmaßnahme haben. Von einer "Bildung auf Vorrat" ist abzuraten. Die Personalentwicklung im entscheidenden Unternehmen bedarf einer Systematisierung; sie umfaßt sowohl kontinuierliche individuelle Zielvereinbarungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern als auch unternehmensweite Bedarfsanalysen.

### *8. Kennzeichnung der Bildungsmaßnahmen*

Die zu den Bildungsmaßnahmen dazugehörenden Beratungs- und Weiterbildungsleistungen müssen auch nach der Durchführung identifizier- und rückverfolgbar sein, um im Beschwerdefall die Verantwortlichkeiten feststellen zu können.

### *9. Durchführung von Bildungsmaßnahmen*

Zu den qualitätssichernden Maßnahmen während der Bildungsmaßnahme gehören die verschiedensten Evaluationsinstrumente, die – abgestimmt auf das jeweilige Kriterium des Bildungserfolgs – auf der Ebene der subjektiven Bewertung, auf der Wissensebene, auf der Ebene der Einstellung oder des Verhaltens ansetzen. Eine weitaus detailliertere Darstellung bereits eingesetzter Evaluationsinstrumente findet sich bei Rank (1996).

### 10. *Prüfungen*

Hierzu zählen unter anderem die systematische Evaluation, die Analyse von Teilnehmerbefragungen, die Auswertung von Prüfungsergebnissen und Kundenbefragungen.

### 11. *Prüfmittel*

Auch die Evaluationsinstrumente müssen Gegenstand der Qualitätssicherung sein und unterliegen der stetigen Verbesserung.

### 12. *Prüfstatus*

Dieses Element ist schwer auf den Weiterbildungsbereich übertragbar: Es entspricht in etwa einem systematischen Prüfplan, nach dem die Evaluation vorgenommen wird.

### 13. *Fehlerbehandlung*

Hier können z. B. Verfahren zur Behandlung von Beschwerden festgelegt werden.

### 14. *Korrekturmaßnahmen*

Dieses Element umfaßt die systematische Behandlung von Fehlern sowie ein System, welches alle Informationen über Mängel in den verschiedenen Phasen der Bildungsmaßnahmen einbezieht.

### 15. *Handhabung, Lagerung, Verpackung, Versand*

Im Weiterbildungsbereich bezieht sich dieses Element lediglich auf Lehr- und Lernmaterialien.

### 16. *Qualitätsaufzeichnungen*

Für die Evaluationsinstrumente müssen Regeln zur Erstellung, Aufbewahrung und Kennzeichnung festgelegt werden.

### 17. *Interne Qualitätsaudits*

Für die Selbstbewertung in internen Audits müssen Regelungen für die Planung, Dokumentation, Auswertung und Umsetzung definiert werden.

### 18. *Schulung*

Für alle mit der Qualität der Bildungsangebote befaßten Mitarbeiter ist eine systematische, dokumentierte Personalentwicklung vorgeschrieben.

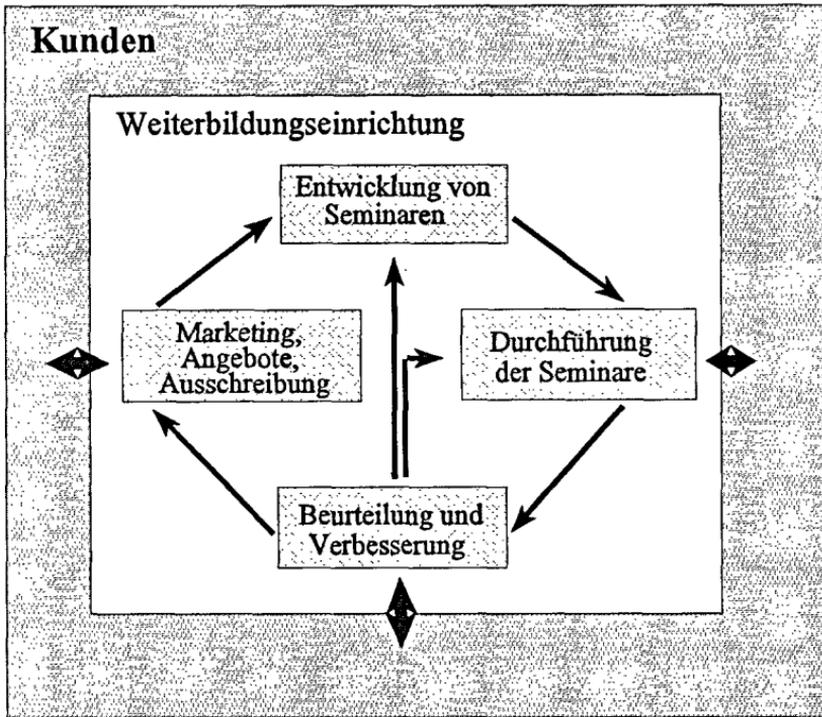
### 19. *Kundendienst*

Dies kann eine Weiterbetreuung der Teilnehmer sein, zum Beispiel in Form einer Hotline.

### 20. *Statistische Methoden*

Für die Weiterbildung können statistische Methoden zur Auswertung der Evaluationsdaten genutzt werden.

Es wird darauf hingewiesen, daß nicht unbedingt alle 20 Elemente auf jeden Weiterbildungsträger anwendbar sind. Es gibt Elemente, die bei der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems von zentraler Bedeutung sind. Dazu gehören unter anderem sicherlich die Elemente Neu- und Weiterentwicklung und die Durchführung von Bildungsmaßnahmen. Andere werden hingegen eher unterstützend wirksam werden. In solchen Fällen sollte als Interpretations- und Entscheidungshilfe die Guideline der DIN EN ISO 9004 Teil 2 herangezogen werden. In der zusammenfassenden Darstellung von Klüber (1995, S. 148) wird das Qualitätsmanagement im Dienstleistungsunternehmen in Anlehnung an die DIN ISO 9004 Teil 2 in Form eines Qualitätskreises beschrieben, in dem die Prozesse des Qualitätsmanagements miteinander und zu den Prozessen der Leistungserstellung in Beziehung gebracht werden (vgl. Abb. 3).



**Abb. 3:** Der Dienstleistungskreis der DIN ISO 9004/2, Qualitätssicherung für die Weiterbildung von Führungskräften (Klüber, 1995, S. 148)

Trifft ein Weiterbildungsträger nun die Entscheidung, sich zertifizieren zu lassen, kann er eine von der Trägergemeinschaft für Akkreditierung GmbH (TGA) zugelassene bzw. zur Akkreditierung angemeldete Institution beauftragen, die Zertifizierung durchzuführen. Zertifizierungsstellen sind u. a. die Deutsche Gesellschaft zur Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen mbH (DQS), DEKRA AG, die Ländergewerbeanstalt Bayern und die TÜV Akademie Bayern GmbH.

Besonders interessant für den Weiterbildungsbereich ist die CERTQUA (Gesellschaft der deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung mbH). Sie ist entstanden aus der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände, dem Deutschen Industrie- und Handelstag und dem Zentralverband des deutschen Handwerks als Gründungsmitglieder sowie dem im Juli 1994 beigetretenen Wuppertaler Kreis e. V. und hat im Herbst 1994 ihre Tätigkeit aufgenommen. Der Wuppertaler Kreis beschäftigt sich neben der Zertifizierung von Weiterbildungseinrichtungen mit der Übertragung und Neuformulierung der Normen auf den Weiterbildungsbereich. Als bereits zertifizierte Bildungsträger sind unter anderem die IBM-Bildungsgesellschaft Deutschland, die Technische Akademie Esslingen und die Philips-Akademie Deutschland zu nennen.

Der konkrete Zertifizierungsablauf soll durch die folgende Abbildung verdeutlicht werden.

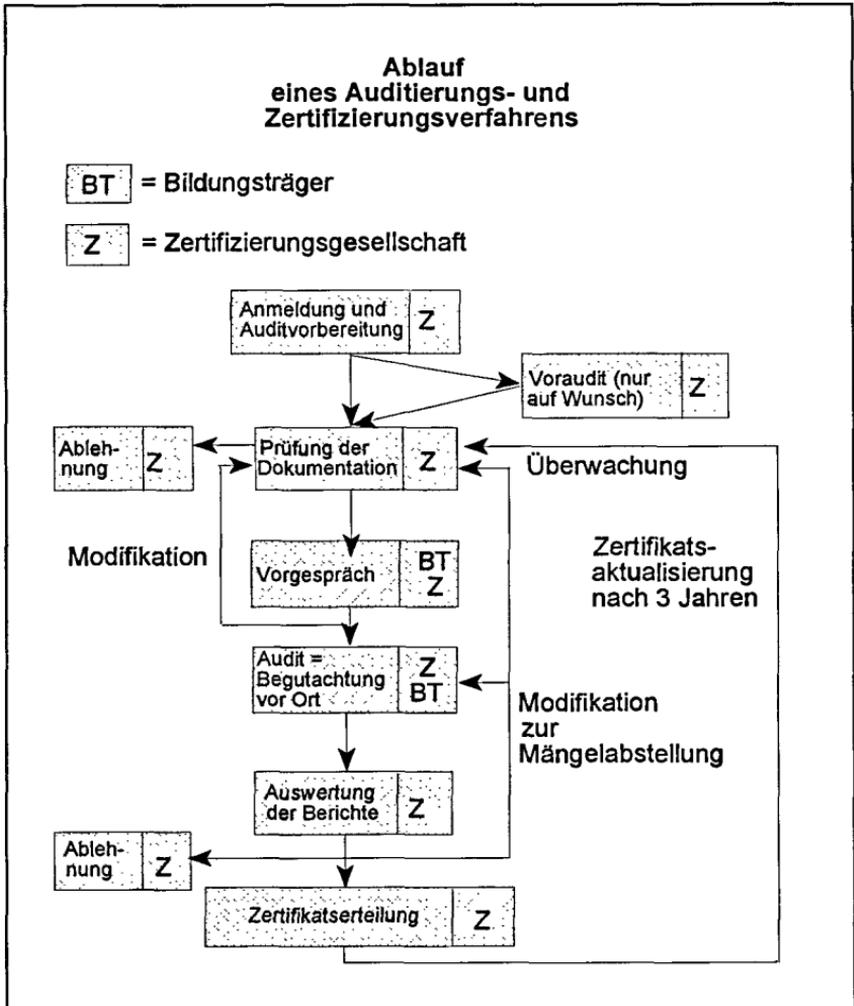


Abb. 4: Ablauf eines Auditierungs- und Zertifizierungsverfahrens (Kegelmann, 1995, S. 173)

#### 4. Ausblick

Anhaltende kritische Stimmen zur Zertifizierung nach DIN-Normen heben vor allem ihren statischen Charakter durch die vorgeschriebene Dokumentationspflicht des zu prüfenden Qualitätssicherungssystems hervor. Einen weiteren Anlaß zur Kritik bietet die inhaltliche Orientierung an Produktions- und Montagebetrieben, die an der Zertifizierung interessierte Dienstleistungsunternehmen zu Neuinterpretationen und Analogieschlüssen veranlaßt. Wie allerdings aus dem vorangegangenen Abschnitt zu erkennen, ist dem Wuppertaler Kreis mit der Neuinterpretation der DIN EN ISO-Normen ein weiterer Schritt zu einer problemloseren Handhabung im Weiterbildungsbereich gelungen.

Neben den in der DIN EN ISO 9000er-Reihe beschriebenen Anforderungen existieren weltweit weitere Qualitätsförderungskonzepte. In den USA wurde durch den Malcolm Baldrige National Quality Act von 1987 die Grundlage für die jährliche Verleihung eines Qualitätspreises (MBNQA) an Unternehmen geschaffen, die sich durch hervorragende Leistungen im Bereich TQM auszeichnen. Eine in vielen Teilen ähnliche Konzeption stellt der European Quality Award (EQA) dar, der – erstmals 1992 durch die European Foundation for Quality Management (EFQM) verliehen – ebenso wie sein amerikanischer Vorgänger die Voraussetzungen für ein Benchmarking auf internationaler Ebene liefern soll (vgl. Zink, 1995). Gemeinsamkeit dieser beiden Qualitätspreise – vor allem im Vergleich zur DIN EN ISO 9000er-Reihe – ist die dominierende Rolle der Kunden- und auch Mitarbeiterorientierung innerhalb der Rahmenkonzeptionen.

Da diese beiden Award-Modelle inhaltlich deutlich über die in der DIN EN ISO 9000er Reihe beschriebenen Anforderungen hinausgehen (vgl. Zink, 1995), ist auch in Zukunft eine Weiterentwicklung in der Qualitätssicherung zu erwarten. Mit der Öffnung des Weiterbildungsmarktes auf

europäischer und internationaler Ebene – im Zuge der zunehmenden Internationalisierung der Märkte – können und dürfen die genannten Modelle und auch andere, hier nicht näher ausgeführte Konzeptionen, wie zum Beispiel die der Open Training Association e. V. oder der englischen Gesellschaft Investors in People, nicht aus den Augen verloren werden.

## Literatur

-  Brehm, K. H. (1995). Zum Qualitätsmanagement bei Siemens – Weiterbildungsveranstaltungen – Über die DIN 9000ff. hinaus. In J. E. Feuchthofen & E. Severing (Hrsg.), *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (S. 227-250). Neuwied: Luchterhand.
- Crosby, P. B. (1990). *Qualität ist machbar*. Hamburg: McGraw-Hill.
-  Deutsches Institut für Normung (DIN) e. V. (1989). *DIN ISO 8402*. Berlin: Beuth.
- Deutsches Institut für Normung (DIN) e. V. (1993). *DIN ISO 9000: Qualitätsmanagement- und Qualitätssicherungsnormen. Leitfaden zur Auswahl und Anwendung*. Berlin: Beuth Verlag.
- Döttinger, K. H. (1993). Realisierung eines wirksamen Qualitätssicherungssystems im Sinne des Total Quality Managements. In B. Stauss (Hrsg.), 3. *Ingolstädter Fakultätstagung: Qualitätsmanagement und Zertifizierung* (S. 92-114). Katholische Universität Eichstätt: Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät.
- Frehr, H. U. (1993). *Total Quality Management – Unternehmensweite Qualitätsverbesserung – Ein Praxisleitfaden für Führungskräfte*. München: Hanser.
- Garvin, D. A. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. *Harvard Business Review*, 65, 101-111.
-  Kegelmann, M. (1995). CERTQUA: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN EN ISO 9000ff. in der beruflichen Bildung. In J. E. Feuchthofen & E. Severing (Hrsg.), *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (S. 155-177). Neuwied: Luchterhand.
- Klüber, K. & Löwe, C. R. (1995). Qualitätssicherung für die Weiterbildung von Führungskräften. In J. E. Feuchthofen & E. Severing (Hrsg.), *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (S. 138-154). Neuwied: Luchterhand.

- Köhler, K. (1995). *DIN ISO 9000 ff. beim Bildungsträger*. Mering: Hampf.
- König, K.-D. (1993). *Qualitätssicherung in kleineren und mittleren Unternehmen: Umsetzung der DIN ISO 9000 ff.* Kösching: Heizmann.
- Moser, K. (1990). *Werbepsychologie: eine Einführung*. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Oess, A. (1991). *Total Quality Management: die Praxis des Qualitätsmanagements*. Wiesbaden: Gabler.
- Rank, B. (1996). "Was ist ein wirklich gutes Seminar?" Bildungscontrolling als Transfersicherung am Beispiel des Genossenschaftlichen Führungsseminars. In B. Rank & R. Wakenhut (Hrsg.), *Erfolg in der Führungskräfteentwicklung* (S. 89-109). Mering: Hampf.
- Schneidewind, D. (1993). Vergleich japanischer Keiretsu mit Flexibilität in Management-Prozessen und westlicher Konzerne mit kompakten Management-Strukturen. *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 10, 890-901.
- Stephan, P. (1994). *Positionen zum Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen auf der Basis der DIN ISO 9000ff.* Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Arbeitsgemeinschaft QUEM: Unveröff. Manuskript.
- Wakenhut, R. (1996). Bildungscontrolling im Führungskräfte-Training. In B. Rank & R. Wakenhut (Hrsg.), *Erfolg in der Führungskräfteentwicklung* (S. 1-23). Mering: Hampf.
- Wonigeit, J. (1994). *Total Quality Management: Grundzüge und Effizienzanalyse*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Zink, K. J. (1995). Arbeitswissenschaftliche Inhalte internationaler Quality Assessment Konzepte – eine Chance für die Umsetzung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 3, 131-138.

1000

1000

## “Was ist ein wirklich gutes Seminar?”

### Bildungscontrolling als Transfersicherung am Beispiel des genossenschaftlichen Führungsseminars

*Birgit Rank*

#### 1. Einordnung des Themas und Definition

Das Thema “Bildungscontrolling” entspricht bei genauerer Betrachtung einem Schmelztiegel unterschiedlicher Sichtweisen: Philosophien des Kostencontrollings, der Transfersicherung, der Evaluation oder der Qualitätssicherung können die Hin-Sicht bestimmen. Hier werden nun im folgenden die Sichtweisen “Transfersicherung” und “Evaluation” gewählt: Transfersicherung und deren Evaluation werden verstanden als Teil des Erfolgs- oder Effektivitätscontrollings in Abgrenzung zum Kosten- oder Wirtschaftlichkeitscontrolling.

Was ist nun unter Transfer zu verstehen? Nach Laker (1990) ist “training transfer” zweidimensional zu fassen: Lern- und Anwendungsfeld können auf einem Kontinuum der Ähnlichkeit betrachtet werden. Die erste Dimension von Transfer ist also das Ausmaß der Generalisierung: Je nach Ähnlichkeit der Trainings- und Anwendungssituation erfolgt “naher” bzw. “weiter” Transfer, d. h. die Generalisierung auf ähnliche oder weniger ähnliche Umgebungsbedingungen. Die zweite Dimension des Transfers ist die Zeit: Hier kann die Transfereinführung von der Transferaufrechterhaltung unterschieden werden. Die Transfereinführung entspricht dem Grad, in dem der Teilnehmer erstmals versucht, Gelerntes im Anwendungsfeld anzuwenden; die Aufrechterhaltung meint den Grad, in dem diese Anwendungsversuche über einen längeren Zeitraum fortgeführt werden. Transfererfolg beinhaltet dann gelungene Transfereinführung *und* Aufrecht-

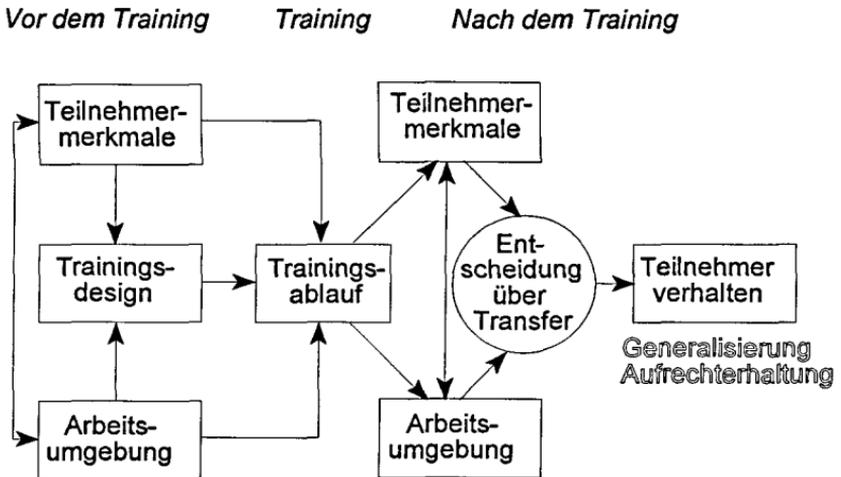
erhaltung der trainierten Fähigkeiten und Fertigkeiten über eine bestimmte Zeitdauer hinweg.

## 2. Ein integratives Bedingungsmodell des Transfers

Am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpsychologie der Katholischen Universität Eichstätt wurde ein theoretisches Modell zur Erklärung des erfolgreichen Transferverhaltens entwickelt. Ziel der Modellentwicklung ist es, Bedingungen zu identifizieren, die gelungenen Transfer ermöglichen und mißlungenen Transfer erklären. Auf diese Faktoren kann dann zur Förderung gelungenen Transfers eingewirkt werden. Zur Modellentwicklung wurde auf das Rahmenmodell von Baldwin und Ford (1988) zurückgegriffen: Dieses Rahmenmodell wurde zu einem integrativen Bedingungsmodell des Transferprozesses ausformuliert, das die Zusammenhänge zwischen Transferbedingungen und Transferverhalten spezifiziert: Es ordnet die für den Transfer relevanten Faktoren auf der zeitlichen Achse vor, während und nach dem Training ein, um die Dynamik des Transferprozesses zu verdeutlichen. Vor dem Training sind Teilnehmermerkmale, geplantes Trainingsdesign und die Arbeitsumgebung, aus der der Teilnehmer in das Training entsandt wird, relevante Bedingungen. Diese drei Komponenten beeinflussen sich gegenseitig: Im Sinne einer Zielgruppenorientierung ist das Trainingsdesign idealerweise auf die Teilnehmermerkmale, im Sinne der Praxisnähe auf die Arbeitsumgebung abgestimmt. Teilnehmermerkmale und Arbeitsumgebung stehen in interaktiver Beziehung zueinander. Diese drei Faktoren haben direkten Einfluß auf den konkreten Trainingsablauf und die dort stattfindenden Lern- und Behaltensprozesse: Der Trainingsablauf ist vom Design, den Charakteristika der Teilnehmer im Sinne einer Teilnehmerorientierung und den von ihnen ins Training eingebrachten Aspekten der Arbeitsumgebung geprägt. Der Lern- und Behaltenserfolg des Trainingsablaufs wiederum entspricht

veränderten Fähigkeiten und Einstellungen des Teilnehmers; je nach Design und erfolgtem Ablauf sind auch motivationale Aspekte und andere Persönlichkeitsvariablen davon betroffen. Je nachdem, ob das Design und der Ablauf Interventionen in die Arbeitsumgebung vorsehen, trifft der Teilnehmer nach Abschluß des Trainings auf dieselbe oder eine veränderte Arbeitssituation. Aus der Interaktion von Posttrainings-Teilnehmermerkmalen und Posttrainings-Arbeitsumgebung entsteht nun die Entscheidung des Teilnehmers, ob er die erlernten Inhalte überhaupt in die Praxis umsetzen möchte. Eine positive Transferentscheidung führt zur erstmaligen Einführung des Transferverhaltens. Erfolgreicher Transfer bedeutet nicht nur, daß das Zielverhalten erstmalig eingeführt und generalisiert, sondern auch, daß es über die Zeit hinweg aufrechterhalten wird.

Das beschriebene Modell will alle für den Transfer relevanten Faktoren berücksichtigen und in ihren Einflußbeziehungen sehen; ein besonders wichtiger Faktor ist hierbei neben dem Teilnehmer selbst die Arbeitsumgebung. Zugleich ist das Modell prozessual angelegt, indem es die Phasen vor dem Training, während des Trainings und nach dem Training unterscheidet. Ziel dieses Modells ist es nun nicht nur, den Transferprozeß abzubilden; gleichzeitig sollen in das Modell vorhandene Maßnahmen zur Transfersicherung eingeordnet und aus dem Modell neue Maßnahmen abgeleitet werden. Ein solchermaßen systematisierter Katalog von Transfermaßnahmen liegt vor (Wakenhut, Rank & Glaser, 1995). Anhand eines konkreten Seminars wurde und wird derzeit die Gültigkeit des Modells und die Wirksamkeit einer maßgeschneiderten Kombination zur Transfersicherung auf der Basis dieses Katalogs überprüft.



**Abb. 1:** Das integrative Bedingungsmodell des Transfers

### 3. Das Projekt "Transfersicherung – am Beispiel des genossenschaftlichen Führungsseminars"

Das Projekt "Transfersicherung – am Beispiel des genossenschaftlichen Führungsseminars" stellt eine Kooperation des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Sozialpsychologie der Katholischen Universität Eichstätt mit der Akademie Bayerischer Genossenschaften, Beilngries, dar und wird vom Bayerischen Staatsministerium für Wirtschaft, Verkehr und Technologie gefördert.

Als Gegenstand der Untersuchung wurde das genossenschaftliche Führungsseminar ausgewählt, da es nötige Basisqualifikationen für Führungskräfte vermittelt, die nicht nur im Banksektor benötigt werden. Ziel ist die

Verallgemeinerung der Erfahrungen aus diesem Projekt auf Führungseminare anderer Branchen. Das zweiwöchige Training wird im Rahmen der Aufstiegsfortbildung für Nachwuchskräfte mit Führungspotential bzw. ersten Führungserfahrungen angeboten und hat einen festen Platz im System der Aufstiegsfortbildung der Bildungskonzeption der Genossenschaftsbanken. Es ist für Teilnehmer aus verschiedenen Bankorganisationsbereichen konzipiert, strebt also eine heterogene Zielgruppe an. Das überwiegend verhaltensorientierte Training teilt sich auf in zwei Trainingsphasen von jeweils einer Woche. Es behandelt in dieser Zeit Grundlagen der Führung wie Delegation, Kontrolle oder Zielvereinbarung, die Steuerung von Gruppenprozessen, das Führen von Mitarbeitergesprächen sowie Selbst- und Zeitmanagement. Die Sicherung des Praxistransfers erfolgte ab Juli 1994 im wesentlichen über vor- und nachbereitende Gespräche zwischen Vorgesetzten und Seminarteilnehmern: Für das Vorbereitungsgespräch, das ca. vier Wochen vor Seminarbeginn stattfinden soll, erhält der direkte Vorgesetzte Unterlagen und Informationen zum Führungsseminar sowie Hinweise dazu, wie er das Gespräch strukturieren kann. Ein vorbereiteter Protokollbogen zum Gespräch soll es Vorgesetztem und Seminarteilnehmer erleichtern, das aktuelle Führungsverhalten einzuschätzen und das angezielte Führungsverhalten zu präzisieren. Analog zum Vorbereitungsgespräch ist auch das etwa zwei Wochen nach Seminarendende stattfindende Nachbereitungsgespräch organisiert, in dem konkrete Strategien zur Umsetzung des im Seminar Erlernten erarbeitet werden sollen.

Auf der Basis einer Bestandsaufnahme zur bisherigen Transferpraxis wurde nun ein maßgeschneidertes System zur Sicherung des Transfers für das Führungsseminar entworfen. Dieses neue System wird seit Anfang 1996 eingesetzt und derzeit anhand eines dafür entwickelten Instrumentariums evaluiert. Zusätzlich zur Wirksamkeit des neuen Systems der Transfersicherung sollen am Ende der zweijährigen Projektzeit Aussagen über

die Übertragbarkeit und Generalisierung der gewonnenen Erfahrungen auf andere Branchen und Inhalte gemacht werden.

### 3.1 Bestandsaufnahme der bisherigen Praxis

Im Januar 1995 erfolgte eine Bestandsaufnahme der bisherigen Praxis der Transfersicherung im Führungsseminar, die als Vergleichsbasis für die Messung der Effektivität der zu entwickelnden Transfermaßnahmen dienen soll. Dazu wurden 106 Seminarteilnehmer des Jahres 1994, zehn Vorgesetzte und die fünf das Seminar durchführenden Trainer schriftlich befragt bzw. interviewt. Gefragt nach der Umsetzbarkeit der Seminarinhalte am Arbeitsplatz antworteten die meisten Teilnehmer bei den Inhalten "Delegation" und "Mitarbeitergespräch" mit "ja". Eine teilweise Umsetzbarkeit wurde bei den Themen "Mitarbeitermotivation", "Selbst- und Zeitmanagement", "Feedback", "Zielvereinbarung", "Präsentation" und "Steuerung von Gruppenprozessen" gesehen. Keinerlei Anwendungsmöglichkeit gaben die meisten Teilnehmer für die Moderationstechnik an.

Insgesamt wurden die im Modell beschriebenen Bedingungen des Transfers als wichtig und relevant erachtet; als Schwerpunkt kristallisierten sich Faktoren der Arbeitsumgebung heraus: Laut Teilnehmer sind "sehr wichtige" Voraussetzungen der Umsetzung der Seminarinhalte

- die Unterstützung des Vorgesetzten,
- die Übernahme von Führungsaufgaben,
- der Praxisbezug der Seminarinhalte und
- die Akzeptanz von Veränderungen in der Bank.

Schließlich wurde die Akzeptanz und tatsächliche Durchführungspraxis der seit Mitte 1995 eingeführten Vor- und Nachbereitungsgespräche mit dem Vorgesetzten angesprochen.

**Tab. 1:** Durchgeführte Gespräche ohne und mit Verwendung der Gesprächsunterlagen (sechs Teilnehmer machten keine Angaben zur Verwendung der Gesprächsunterlagen, daher entsprechen die Zellsommen nicht den Teilstichproben-Umfängen.)

	ohne Gesprächs- unterlagen (n=60)	mit Gesprächs- unterlagen (n=40)
Vorbereitungsgespräch stattgefunden (n=46)	15 % (9)	85 % (34)
Nachbereitungsgespräch stattgefunden (n=35)	25 % (15)	45 % (18)

Die der Seminareinladung beiliegenden Unterlagen zu Führung von Vor- und Nachbereitungsgesprächen zeigen Wirkung: Während ohne diese Unterlagen nur 15 % der Teilnehmer angeben, daß ein Vorbereitungsgespräch mit ihrem Vorgesetzten stattgefunden habe, berichten von den Teilnehmern, deren Einladung diese Unterlagen beilagen, 85 % über ein solches Gespräch, in dem gegenseitige Erwartungen abgeklärt wurden. Das geführte Vorbereitungsgespräch wird von den Teilnehmern ohne Materialien zu 45 % als “hilfreich”, zu 33 % als “weniger hilfreich” und zu 22 % als “nicht hilfreich” eingeschätzt. Die Teilnehmer mit Materialien sehen dies ähnlich, sie sind eher noch zufriedener mit dem Gespräch (53 % “hilfreich”, 3 % “weniger hilfreich”, 15 % “nicht hilfreich”). Die Anzahl der geführten Nachbereitungsgespräche erhöh sich im Gegensatz zur obigen 70 %igen Steigerung nur um 20 %: Bei 25 % der Teilnehmer ohne Gesprächsmaterial und bei 45 % der Teilnehmer mit Gesprächsmaterial fand ein Nachbereitungsgespräch statt. Die Anzahl der Nachgespräche läßt sich also zwar durch den Einsatz der Materialien erhöhen – insgesamt muß aber der Stellenwert der Nachgespräche noch gefördert werden. Die eingesetzten Materialien scheinen die Teilnehmer aber für die Qualität des Gesprächs sensibilisiert zu haben: Während noch 67 % der Teilnehmer ohne Materialien das Gespräch als “hilfreich”, 33 % als

“weniger hilfreich” und keiner es als “nicht hilfreich” einstufen, finden es nur 44 % der Teilnehmer mit Materialien “hilfreich”, dagegen 50 % für “weniger hilfreich” und 6 % für “nicht hilfreich”. Die Mehrzahl der Teilnehmer ist also mit dem Verlauf des Nachbereitungsgesprächs, in dem die Umsetzung des neu Gelernten am Arbeitsplatz besprochen werden sollte, unzufrieden. Bereits diese exemplarischen Ergebnisse der Bestandsaufnahme zeigen, daß die Umsetzung der bisherigen Inhalte noch nicht optimal ist; die bisherigen Transfersicherungsmaßnahmen greifen zu kurz.

### 3.2 Entwurf eines maßgeschneiderten Transfersicherungssystems auf der Basis des Modells und der Bestandsaufnahme

Auf der Basis dieser Informationen wurde nun aus den möglichen Maßnahmen zur Transfersicherung folgende Kombination ausgewählt:

**Tab. 2:** Kombination von Maßnahmen zur Transfersicherung

<b>Instrumente</b>	<b>Beteiligte</b>
Vor- und Nachbereitungsgespräch	Teilnehmer Vorgesetzter
Bildung von Transferteams	Teilnehmer Teilnehmer
Rückfallvermeidungsprogramm und Selbstmanagement	Teilnehmer Trainer
Follow-Up-Workshop	Teilnehmer Trainer

Die Praxis der *Vor- und Nachbereitungsgespräche* wird weitergeführt – von diesen Gesprächen wird eine Sensibilisierung von Teilnehmer und Vorgesetztem für das Thema Transfer erwartet. Der Vorgesetzte kann so als Coach für den gesamten Transferprozeß dienen: Vor dem Training diskutiert er mit dem Teilnehmer Teilnahmegrund, Kursinhalt und Rele-

vanz, den erwarteten Nutzen für Teilnehmer und Organisation sowie Anwendungsmöglichkeiten und -methoden (Weiss, Huczynski & Lewis, 1980). Eine Aufgabenzuweisung noch vor dem Training erleichtert es dem Teilnehmer, seine Rolle im Training und nach dem Training, wieder zurück am Arbeitsplatz, zu definieren. Eindeutigkeit in den Aussagen und die Vorbildfunktion des Vorgesetzten sind hier nützlich (Robinson, 1984). In einem Aktionsplanungsgespräch nach dem Seminar wird ein Einführungsplan entwickelt und werden gemeinsam Anwendungsfelder gesucht. Der Vorgesetzte unterstützt beim Abbau von Anwendungswiderständen, idealerweise legt er im Rahmen eines “Management-by-objectives” die in der Abteilung einzuführenden Lernerfolge mit Terminierung fest und klammert dabei den Änderungsbereich des Mitarbeiters explizit aus der periodischen Leistungsbeurteilung aus. Um überhaupt die Möglichkeit zur Umsetzung des Gelernten zu haben, ist es für den Teilnehmer günstig, eine Schon- und Erprobungszeit eingeräumt zu bekommen. Vor allem die Entdeckung der ersten Anwendungsversuche ist besonders wichtig; hier ist es unerlässlich, den Teilnehmer zu unterstützen und zu verstärken.

Um Lösungen zu erarbeiten, wie auftretende Schwierigkeiten in der Bank zu überwinden sind, werden bereits in der ersten Seminarwoche sogenannte *Transferteams* gebildet, die aus vier Personen bestehen. In diesen Gruppen unterstützen sich die Kursteilnehmer gegenseitig. Es werden individuelle Transferziele besprochen, und die Teammitglieder geben sich am Ende der ersten Woche gegenseitig Feedback, das stichpunktartig auf Moderationskarten gesammelt wird. Am Ende der zweiten Seminarwoche werden in diesen Teams wiederum positive bzw. negative Verhaltensweisen und im Laufe des Seminars feststellbare Veränderungen festgehalten und mit den Karten aus der ersten Seminarwoche verglichen.

“Was ist Transfer? Was heißt Transfersicherung?” Zum Thema Transfer bzw. Transfersicherung wird zunächst eine theoretische Kurzeinführung durchgeführt, um dem Teilnehmer zu vermitteln, was unter Transfer in diesem Kontext verstanden wird. Im weiteren Verlauf des Seminars wird das Thema Transfer erneut aufgegriffen und weiter vertieft. Es werden mögliche Transferhindernisse angesprochen und Bewältigungsstrategien nach dem Prinzip des Selbstmanagements entwickelt: Ein auch kognitive Komponenten einbeziehendes Programm ist das von Marx (1982, 1986) aus der Suchtberatung auf den Trainingsbereich übertragene *Rückfall-Vermeidungs-Programm* (“Relapse prevention Program”). Es besteht aus einer Kombination von Angstreduktion, Streßmanagement, Selbstsicherheitstraining und der Erarbeitung kognitiver Strategien, die zur Reinterpretation der Bedeutung negativer Ergebnisse und zur Erhöhung der Aufmerksamkeit auf irrationale und nichtadaptive Denkprozesse dienen. Im Zentrum des Rückfall-Vermeidungs-Programms steht, sich den Rückfallprozeß bewußt zu machen, risikoreiche Situationen – i. d. R. Streß – zu identifizieren und Bewältigungsreaktionen für diese Risikosituationen zu entwickeln, was bis zum programmierten Rückfall gehen kann. Abbildung 2 stellt einen Auszug aus den Teilnehmerunterlagen dar, in dem die wichtigsten Inhalte dieses Themenblocks noch einmal plakativ in Form einer Checkliste für den Teilnehmer zusammengestellt sind:

### Transfersicherung auf einen Blick

<b>Lerntransfer</b>	=	Beibehalten und Übertragen von Lerninhalten und Verhaltensweisen
<b>Transfermanagement</b>	=	gezielte Unterstützung und Förderung der praktischen Anwendung des Gelernten

### Tips zum Selbstmanagement

- ☛ Wählen Sie eine bestimmte Verhaltensweise aus, die Sie dauerhaft beibehalten wollen!
- ☛ Setzen Sie sich vernünftige Ziele in bezug auf das Beibehalten der Fähigkeit!
- ☛ Überprüfen Sie sorgfältig und in regelmäßigen Abständen Ihr eigenes Verhalten!
- ☛ Suchen Sie nach Unterstützung in Ihrem direkten Arbeitsumfeld!
- ☛ Überzeugen Sie Ihre Mitarbeiter von Ihrem neuen Verhalten!
- ☛ Vermeiden Sie die Einführung neuer Verhaltensweisen in ungünstigen Situationen!
- ☛ Achten Sie auf scheinbar belangloses Verhalten, das zu Fehlern verleitet!
- ☛ Bewahren Sie Selbstvertrauen nach kurzzeitigen Fehlschlägen!
- ☛ Überprüfen Sie Lebensgewohnheiten, die Ihrem neuen Verhalten im Wege stehen!
- ☛ Stellen Sie sich einen „Muß-Mag“-Tagesplan zusammen!
- ☛ Belohnen Sie sich, wenn Sie mit Ihrem neuen Verhalten Erfolg haben!

„Transfer ist mehr!“

Abb. 2: Auszug aus den Teilnehmerunterlagen zum Thema Transfer

Das *Muß-Mag-Prinzip* stellt eine weitere Methode des Selbst-Managements dar. Die Teilnehmer ordnen ihre täglichen Aktivitäten auf einer "Muß-Mag"-Skala (vgl. Abb. 3). Da unangenehme Dinge gerne verschoben werden, ist es sinnvoll, sich zunächst bewußt zu werden, was man gerne und was man weniger gerne erledigt. Idealerweise folgt im Tagesablauf einer angenehmen Tätigkeit eine unangenehme und so fort.

Aktivität ?	muß L	mag J
	1---2---3---4---5	
	1---2---3---4---5	
	1---2---3---4---5	

Abb. 3: Der persönliche Muß-Mag-Tagesplaner (Ausschnitt)

Am Ende des Seminars erfolgt ein Hinweis auf den ca. vier Monate später stattfindenden *Follow-Up-Workshop*. Mit der Einladung zu dieser eintägigen Veranstaltung werden Fragen zum Transfererfolg versandt. Diese Fragen werden im Workshop dann nach einer kurzen Begrüßung der Teilnehmer und der Erläuterung des vorgesehenen Ablaufs aufgegriffen. Dazu werden zwei Gruppen gebildet. Jede Gruppe fertigt ein Metaplanraster mit folgenden Kategorien an:

- beabsichtigte Verhaltensänderung
- konkretes Vorgehen
- positive Folgen des neuen Verhaltens
- negative Folgen des neuen Verhaltens.

Bei besonders häufigen oder komplexen Transferproblemen können die von den Teilnehmern geschilderten Situationen auch im Rollenspiel behandelt werden. In den Gruppen werden diese sogenannten "Critical

Incidents“, also die konkreten Transfersituationen aus den vorab zugesandten Fragen, besprochen und analysiert sowie mögliche Bewältigungsstrategien diskutiert. Am Ende des Tages werden die Ergebnisse aus beiden Gruppen zusammengetragen. Gemeinsamkeiten sollen aufgedeckt und ein Informationsaustausch angeregt werden. Der Workshop endet mit der Frage: „Was würden Sie – nachdem Sie Praxiserfahrung sammeln konnten – am Führungsseminar ändern, hinzufügen, weglassen?“

### **3.3 Einführungsstrategie**

Bisher ist das Thema Transfer in den Köpfen der potentiellen Seminar-Teilnehmer, der tatsächlichen Teilnehmer wie ihrer Vorgesetzten noch nicht explizit verankert: Es wurde zwar versucht, den Gedanken zu verbreiten, daß Weiterbildung einen wichtigen Beitrag zum Unternehmenserfolg leisten kann, daß Transfer aber ein ganz wichtiger Bestandteil der Weiterbildung ist, wurde noch nicht explizit thematisiert. Kurzfristiges Ziel der Einführungsstrategie war es nun, Werbung für das laufende Projekt zu machen, um die Mitarbeit bei den Befragungen zu sichern.

Langfristig wird angestrebt, das neue Transfersicherungssystem bekannt zu machen. Es erfordert ja von Teilnehmern und Vorgesetzten zusätzlichen Aufwand – Ziel ist es, Akzeptanz für diesen Zusatzaufwand zu schaffen. Schließlich soll mit der im folgenden aufgeführten Maßnahmenkombination Werbung für das Thema Transfer allgemein erfolgen: Es soll klar werden, daß Training und Transfer zwei Seiten einer Medaille sind. Zielgruppe für die einzelnen Maßnahmen sind potentielle Teilnehmer und vor allem Vorgesetzte, die Teilnehmer in die Trainings entsenden oder zukünftig entsenden werden. Folgende Maßnahmen fanden seit Projektbeginn statt:

- eine Veröffentlichung über das Projekt in der Zeitschrift des Verbandes der Bayerischen Genossenschaften,

- ein Rundschreiben an alle Verbandsmitglieder durch die Akademie Bayerischer Genossenschaften,
- Information der Teilnehmer über das Projekt in der Seminareinladung,
- zwei jeweils halbtägige Informationstage zum Thema Transfer für potentielle Vorgesetzte in der Akademie Bayerischer Genossenschaften bzw. an einem Bankstandort in Bayern, die jeweils zu fruchtbarer Diskussion führten,
- die Verbreitung des Projektzwischenberichts in den Banken und
- eine Präsentation des Projekts im Oktober letzten Jahres vor einer Gruppe Personalverantwortlicher bayerischer Unternehmen an der Katholischen Universität Eichstätt.

Des weiteren wurden lehrstuhlinterne Synergien genutzt: Im Wintersemester 1995/96 wurde im Projektseminar "Werbepsychologie" ein weiterer Maßnahmen-"Mix" erstellt: Die Studentengruppe entwarf ein Faltblatt zum Thema Transfer, das erstmals für die Einladung zum Informationstag versandt wurde. Dann legten sie als Ergebnis ausführlicher Brainstormings Vorschläge für griffige Projektslogans vor, die im weiteren für Präsentationen des Themas verwendet werden und für Aufmerksamkeit auf sowie für Erinnerung an das Thema Transfer sorgen sollen. Für die Informationstage wurde beispielsweise einheitlich mit folgendem Logo gearbeitet (Abb. 4):



Abb. 4: Logo zum Thema Transfer

Weitere Ergebnisse des Brainstormings sind u. a.:

*Mit Transfer an die Spitze.  
Lernen, Leisten, Erfolge machen.  
Den Lernerfolg sichern: Freie Bahn in die Praxis.  
So werden wir die Besten.  
Money is rolling – durch Bildungscontrolling.  
Ihr Vorsprung: Transfer.  
Damit sich Weiterbildung lohnt: Lerntransfer.  
Transfer – wir bringen was rüber.*

Als Abschluß des Seminars wurde eine ganze Serie von Anzeigenentwürfen erarbeitet, die Werbung für das Thema Transfer machen (vgl. Abb. 5). Ihr Erscheinen in der Zeitschrift der Bayerischen Genossenschaften ist derzeit in Planung.

## Was ist ein wirklich gutes Seminar?



«Ein gutes Seminar vermittelt mir das, was ich wirklich brauche:

Kompetenz.

Ein gutes Training enthält Maßnahmen, die mir helfen, mein erworbenes Wissen dann auch anzuwenden.

An meinem Arbeitsplatz.

Mit Erfolg. Jeden Tag.

Das zählt.»

*Claudia Herzog, Projektleiterin*

Transfer ist die Anwendung von Trainingswissen in der Praxis.

Effektive Bildungsmaßnahmen zeichnen sich durch ein hohes Maß an Transfer aus.

Bildungstransfer lässt sich gezielt steigern. Durch Methoden, deren Wirksamkeit wissenschaftlich bewiesen wurde. In der Praxis.

Das Projekt Transfersicherung wird in Kooperation von der Akademie Bayerischer Genossenschaften und dem Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpsychologie an der Katholischen Universität Eichstätt

**TRANSFER**  
damit Training sich auszahlt ▶

Abb. 5: Beispiel für einen Anzeigenentwurf zum Thema Transfer

### 3.4 Evaluation

Die Einführung einer geeigneten Kombination der Transfersicherung soll nun evaluiert werden. Dazu wurden in einem ersten Schritt *verhaltensorientierte Kriterien für erfolgreichen Transfer* aus den Lernzielen des Seminars abgeleitet. Anhand von Kriterienlisten zu jedem Seminarinhalt wurden *Erhebungsinstrumente* entwickelt, die entsprechend folgendem *Untersuchungsdesign* eingesetzt werden:

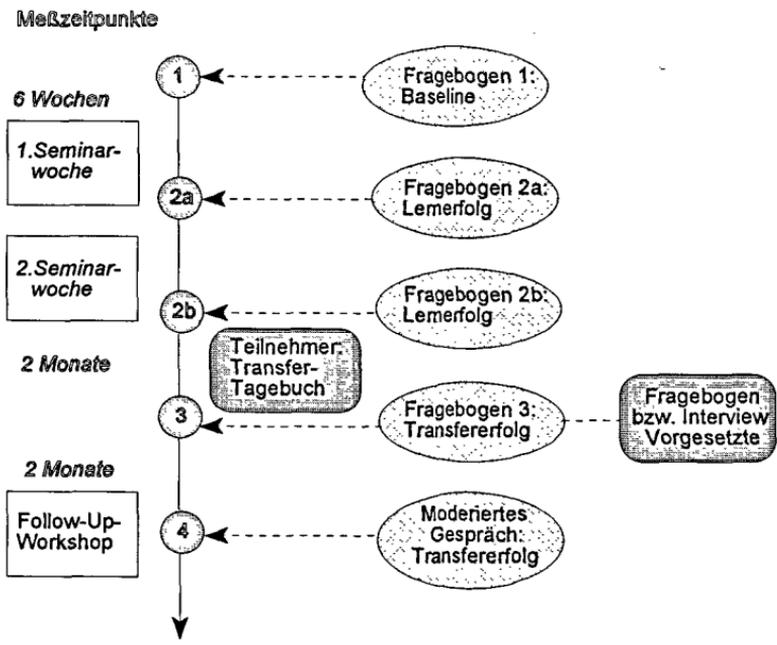


Abb. 6: Untersuchungsdesign

Zur Evaluation werden Daten von den Teilnehmern der im Jahr 1996 stattfindenden Seminare und deren Vorgesetzten erhoben. Als Vergleichsgruppen dienen die Daten aus Befragungen der Teilnehmer des Jahres 1994, die schon zur Bestandsaufnahme herangezogen worden sind, und

der Teilnehmer des Jahres 1995. Die Evaluation erfolgt zu mehreren Meßzeitpunkten: Acht Wochen vor dem Seminar geht den zukünftigen Teilnehmern zusammen mit den Seminareinladungen ein "Baseline"-Fragebogen zu, der aus elf Themenbereichen besteht. In ihm werden Fragen zu Wissen um richtiges Verhalten, Einstellungen zum richtigen Verhalten bzw. zu lernenden Verhalten und zum tatsächlichen Verhalten in Führungssituationen gestellt. Am Ende der ersten und der zweiten Woche wird jeweils der Lernerfolg abgefragt; die beiden Fragebögen werden im Seminar ausgefüllt und ergänzen sich. Zwei Monate nach Ende des Seminars wird der Transfererfolg schriftlich abgeprüft. Baseline-, Lernerfolgs- und Transfererfolgs-Fragebogen sind inhaltlich weitgehend identisch und somit vergleichbar. Zeitgleich mit der Erhebung des Transfererfolgs findet eine schriftliche Vorgesetztenbefragung statt. Die Vorgesetzten werden nach Verhaltensänderungen des trainierten Mitarbeiters befragt. Diese Fremdeinschätzungen werden dann mit den Selbsteinschätzungen verglichen. Als weitere Information über den Transfererfolg, aufgetretene Transferhindernisse und Bewältigungsstrategien dient die Dokumentation des Follow-Up-Workshops.

Um zusätzliche Informationen über den Transferverlauf, Hindernisse und Bewältigungsstrategien zu erhalten, wird eine der Seminargruppen einzelfallanalytisch untersucht: Die Teilnehmer dieser sog. "Intensivgruppe" füllen zwei Monate lang ein *Transfertagebuch* aus (vgl. Abb. 7). Sie tragen dabei täglich für jeden Themenbereich in Form einer Strichliste tatsächlich umgesetztes Verhalten ein und bewerten dessen Gelingen auf einer Viererskala. Drei einigermaßen erfolgreiche Umsetzungen von Delegationsverhalten am 13.5.96 werden beispielsweise in das Blatt als drei Striche unter der Kategorie "+" eingetragen. Das *Transfertagebuch* kann aufgrund seiner hohen Reaktivität natürlich gleichzeitig als Maßnahme der Transfersicherung gesehen werden.

**Tagebuchblatt**  
Woche 3, Montag, 13.5.96

Kennwort: Haus

<b>1. Delegation</b>	keine Gelegenheit zur Anwendung <input type="radio"/>
-- -- -- --	Wo gab's Probleme ?

<b>7. Mitarbeiter kritisieren</b>	keine Gelegenheit zur Anwendung <input checked="" type="radio"/>
-- -- -- --	Wo gab's Probleme ?

<b>2. Kontrolle</b>	keine Gelegenheit zur Anwendung <input type="radio"/>
-- -- -- --	Wo gab's Probleme ?

<b>8. MA-Leistungen anerkennen</b>	keine Gelegenheit zur Anwendung <input checked="" type="radio"/>
-- -- -- --	Wo gab's Probleme ?

<b>3. Präsentation</b>	keine Gelegenheit zur Anwendung <input checked="" type="radio"/>
-- -- -- --	Wo gab's Probleme ?

<b>9. Zielvereinbarung</b>	keine Gelegenheit zur Anwendung <input checked="" type="radio"/>
-- -- -- --	Wo gab's Probleme ?

<b>4. Feedback</b>	keine Gelegenheit zur Anwendung <input type="radio"/>
-- -- -- --	Wo gab's Probleme ?

<b>10. Moderation</b>	keine Gelegenheit zur Anwendung <input checked="" type="radio"/>
-- -- -- --	Wo gab's Probleme ?

<b>5. Mitarbeiter informieren</b>	keine Gelegenheit zur Anwendung <input type="radio"/>
-- -- -- --	Wo gab's Probleme ?

<b>11. Zeitmanagement</b>	keine Gelegenheit zur Anwendung <input checked="" type="radio"/>
-- -- -- --	Wo gab's Probleme ?

<b>6. Mitarbeitergespräche</b>	keine Gelegenheit zur Anwendung <input checked="" type="radio"/>
-- -- -- --	Wo gab's Probleme ?

<b>12. Ich-Botschaften</b>	keine Gelegenheit zur Anwendung <input checked="" type="radio"/>
-- -- -- --	Wo gab's Probleme ?

**13. Wie sehr war ich heute von der Arbeit beansprucht ?**  
 sehr  etwas  kaum  gar nicht

**15. Wie motiviert zur Arbeit war ich heute ?**  
 sehr  etwas  kaum  gar nicht

**14. Wie leistungsfähig war ich heute ?**  
 sehr  etwas  kaum  gar nicht

**16. Wie abgelenkt von der Arbeit war ich heute ?**  
 sehr  etwas  kaum  gar nicht

Abb. 7: Eine Seite des Transfertagebuchs: Die Teilnehmer tragen die Anzahl täglich tatsächlich umgesetzten Verhaltens ein; die Kategorien (- - / - / + / + +) entsprechen der Qualität des Gelingens.

Die Vorgesetzten der Teilnehmer der Intensivgruppe werden mündlich befragt. Diese qualitative Komponente wurde gewählt mit dem Ziel, neue ergänzende Informationen zum Transferverlauf zu erhalten.

Die Evaluationen werden laufend durchgeführt; erste Auswertungen sind im Oktober 1996 geplant. Die gesamten Daten liegen im Frühjahr 1997 vor und sollen dann Aussagen über die Effektivität des Transfersicherungssystems liefern. Gleichzeitig soll der Nachweis über die Gültigkeit des Bedingungsmodells des Transfers erbracht werden. Sind die Bedingungen des Transfers empirisch belegt, kann entsprechend dem Modell bei anderen Seminarinhalten und in anderen Organisationen simultan auf die einzelnen Faktoren zur Förderung gelungenen Transfers eingewirkt werden.

Was ist nun ein "wirklich gutes Seminar"? Diese Frage kann aus Sicht des qualitativen, transferzentrierten Bildungscontrollings beantwortet werden: In einem "guten" Seminar werden zielgruppenorientiert praxisnahe Inhalte vermittelt; gleichzeitig wird der Umsetzungsprozeß mitsamt seinen Möglichkeiten und Hindernissen behandelt. Die eine Hälfte des "wirklich guten" Seminars sind die zu vermittelnden Lerninhalte, die andere Hälfte stellt eine Kombination aus empirisch abgesicherten transferunterstützenden Maßnahmen dar.

## Literatur

- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Laker, D. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1, 225-229.
- Marx, R. D. (1982). Relapse prevention for managerial training: A model for maintenance of behavior change. *Academy of Management Review*, 7, 433-441.
- Marx, R. D. (1984). Improving management development through relapse prevention strategies. *Journal of Management Development*, 5, 27-40.
- Robinson, J. C. (1984). You should have sent my boss ... *Training*, 21, 82-83.
- Wakenhut, R., Rank, B. & Glaser, W. (1995). Transfersicherung – am Beispiel des Genossenschaftsverbandes Bayern. Zwischenbericht des Kooperationsprojekts der Akademie Bayerischer Genossenschaften und des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Sozialpsychologie der Katholischen Universität Eichstätt, gefördert durch das Aktionsprogramm “Hochschule und Wirtschaft” des Bayerischen Staatsministeriums für Wirtschaft, Verkehr und Technologie. *Eichstätter Berichte zur Wirtschaftspsychologie*, 9.
- Weiss, E., Huczynski, A. A. & Lewis, J. W. (1980). The superior's role in learning transfer. *Journal of European Industrial Training*, 4, 17-20.



## **Sechs Wochen plus X.**

### **Strukturelle Elemente eines effizienten Führungstrainings**

*Robert Scharpf*

Von Führungstrainings kommen Vorgesetzte oft merkwürdig verändert zurück. Doch keine Angst: Der Spuk dauert nicht lange. Die durchschnittliche Anwendungsdauer von Seminarinhalten beträgt in hartnäckigen Fällen bis zu sechs Wochen. Danach ist ihr Chef wieder ganz der alte (Pfaller, 1996).

Diese These mag manchem Trainer die Zornesröte ins Gesicht treiben. Angesichts der hohen Kosten, die Unternehmen für die Ausbildung ihrer Führungskräfte aufwenden, ist die Frage nach der Effizienz von Führungskräftetraining keine Schikane blutleerer Zahlendreher, sondern das Einfordern nachvollziehbarer Daten über den "return on investment". Wobei der Anspruch, Ausbildung zu betreiben, sich in manchen Fällen so darstellt, daß mehr oder weniger isoliert nebeneinanderstehende Einzelseminare in loser Folge absolviert werden. Das Schimpfwort vom "Seminar-tourismus" ist durchaus gerechtfertigt, wenn die Kriterien für die Bewertung des Seminars durch das Ambiente des Seminarhotels in hohem Maße überstrahlt werden. Die Seminarbewertung als letzter Programmpunkt verkommt dabei tatsächlich zum "happiness-Index". Denn es waren drei schöne Tage, mit interessanten Themen und einem professionellen Trainer, abseits vom chronisch gewordenen Leistungsdruck am Arbeitsplatz. Die Frage nach dem Transfer in die Praxis stellt sich nicht oder wird abgetan als "das kann man nicht so genau sagen" oder "das sind langfristige Prozesse". Führungstraining wird damit dem "Jack in the Box" gleichgestellt. Nach einer gewissen Zeit wird sich der Deckel der Kiste schon öffnen und Jack – sprich das neue Verhalten – springt

heraus. Nicht stattfindenden Transfer mit "Sleeper-Effekten" immer weiter in die Zukunft zu verschieben, ist nicht mehr als ein geschicktes Verkaufsargument unprofessioneller Trainingsanbieter. Verantwortlich für diese Art der Geldvernichtung sind nicht die Teilnehmer an Führungskräfte trainings. Die Motivation für den Praxistransfer muß gering sein, wenn der Gang in die Firma bedeutet, mit Transferhindernissen in breiter Form konfrontiert zu werden. Es sind auch erst in zweiter Linie die Trainer. Denn solange allein Inhalt und Ablauf des Trainings zum Maßstab für "gut" oder "schlecht" gemacht werden, schneiden diese durchaus positiv ab. Verantwortlich sind die Hüter der Budgets, die es in der Hand haben, die strukturellen Rahmenbedingungen zu schaffen, die den Transfer von Führungskräfte training erhöhen, wenn nicht sogar erst ermöglichen. Ihnen mag die folgende Darstellung Anregung sein, Budgets für Führungskräfte training unter der Prämisse des Transfers auszugeben — damit sechs Wochen plus X in der Summe deutlich mehr ergibt als sechs.

## **Warum vor der Intervention die Diagnose kommt**

### **Bildungsbedarfsermittlung**

Stellen Sie sich vor, Sie schlafen schlecht. Kopfschmerzen quälen Sie in immer kürzer werdenden Zeitabständen und Ihr Appetit war auch schon einmal besser. Der Weg führt Sie zu dem Arzt Ihres Vertrauens. Sie gehen in dessen Behandlungszimmer und aus dem Munde des Mediziners tönt, noch bevor Sie die Tür hinter sich geschlossen haben: "Nehmen Sie zwei Aspirin, auf Wiedersehen!" Erwartet hätten Sie sich angesichts Ihrer Beschwerden sicherlich eine mehr oder weniger umfangreiche Diagnose, an deren Ende eine erfolgreiche Behandlung Ihres Leidens steht.

Kein Unternehmen kann es sich auf Dauer leisten, Investitionen in Millionenhöhe ohne eine vorherige Erfolgsschätzung in Form einer Investitions-

rechnung zu tätigen. Was bei Sachinvestitionen eine Selbstverständlichkeit zu sein scheint, ist bei Investitionen in das Humankapital nicht überall gängige Praxis. Bildung ist Intervention und Investition. Die Methode Führungskräfte-Training setzt – soll sie individuell abgestimmt und zielorientiert sein – Bildungsbedarfsermittlung voraus.

**Tab. 1:** Strategische und individuelle Bildungsbedarfsermittlung

Strategische Bildungsbedarfsermittlung	Individuelle Bildungsbedarfsermittlung
<ul style="list-style-type: none"> <li>– grundsätzliche Anforderungen an Funktionsgruppen</li> <li>– erforderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf eine Funktion</li> <li>– Steuerung der Bildungsaktivitäten eines Unternehmens</li> <li>– mittel- bis langfristige Perspektive</li> </ul> <p><i>Methoden:</i> z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Analyse von Trends und Entwicklungen sozialer, wirtschaftlicher und technologischer Art sowie deren Auswirkungen auf Bildung</li> <li>– Aufstellen von Bildungsszenarien im Hinblick auf die Unternehmensstrategie</li> <li>– Expertenbefragungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– konkrete Anforderungen an eine Person</li> <li>– individuelle Analyse von Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Anforderungen</li> <li>– Planung von Interventionsstrategien mit on-the-job- und off-the-job-Elementen</li> <li>– kurz- bis mittelfristige Perspektive</li> </ul> <p><i>Methoden:</i> z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Assessment-Center</li> <li>– Personalentwicklungs-Gespräch</li> <li>– Wissens- und Fähigkeitstests</li> <li>– Leistungsbeurteilung</li> <li>– Arbeitsproben</li> <li>– Simulationen</li> </ul>

Ausgangspunkt dabei ist die strategische Bildungsbedarfsermittlung, welche die mittel- bis langfristige Unternehmensentwicklung und deren Auswirkungen auf Bildungsinterventionen in den Focus rückt. Im Gegensatz dazu steht die "ad-hoc"-Qualifizierung, die scheitern muß, da ihr der

Bezug zur Strategie des Unternehmens fehlt und sie somit nur einen aktuellen Mangel beheben kann. Im Focus der strategischen Bildungsbedarfsermittlung stehen die generellen Bildungsaktivitäten eines Unternehmens. Sie formuliert grundsätzliche Anforderungen an spezifische Mitarbeitergruppen, z. B. die Anforderungen an Führungskräfte in einem spezifischen Unternehmensbereich. Diese Anforderungen stellen die Baseline dar, auf deren Grundlage individuelle Bildungsbedarfsermittlung greifen kann. Individuelle Bildungsbedarfsermittlung baut auf der strategischen Bedarfsermittlung auf und bildet deren operative Ebene. Beide sind die Voraussetzung dafür, daß Bildungsmaßnahmen gezielt, individuell, mitarbeiter- und anforderungsbezogen greifen können. Die Forderung lautet: Ermittlung des Bildungsbedarfs vor jeder Form von Bildungsintervention.

Als Methoden zur Feststellung des Bedarfs kommen je nach Fragestellung grundsätzlich alle Verfahren der Personalauswahl und Potentialermittlung in Frage.<sup>1</sup> Als wichtigste Methode sei hier das Mitarbeitergespräch genannt. Es bietet die Möglichkeit, Stärken und Schwächen über einen längeren Zeitraum abzubilden, um so differenziert und auf breiter Datengrundlage eine entwicklungsorientierte Potentialanalyse zu erhalten. Diagnose im Sinne des Mitarbeitergesprächs ist bereits Teil der Bildungsintervention, da sie den Teilnehmer idealerweise in die Analyse und Formulierung seiner Stärken und Schwächen miteinbezieht.<sup>2</sup>

Eine Beteiligung bei der Diagnose führt zur persönlichen Einsicht, daß Lernen notwendig und damit lohnend ist. Einsicht ist die Grundlage für Freiwilligkeit, eine wichtige Voraussetzung für erfolgreichen Lerntransfer (Tannenbaum & Yukl, 1992).

---

<sup>1</sup> Für eine detaillierte Darstellung der entsprechenden Methoden siehe Sarges (1990).

<sup>2</sup> Einen Überblick zum Thema Mitarbeitergespräch gibt Schuler (1991).

## Warum der Weg vom Ziel abhängt

### Lernziele

“Sie gehen auf ein Kommunikationsseminar!” “Und was soll ich dort lernen?” “Wie man besser kommuniziert!”

Höhere Zielsetzungen führen zu höheren Leistungen, wenn sie den Rahmen der verfügbaren Leistungskapazitäten nicht überfordern (Locke, Mento & Katcher, 1978). Ziele veranlassen, lenken und kontrollieren das Handeln (Hacker, 1983). Bei der Steuerung des Lernens haben Ziele drei Funktionen:

1. Ziele aktivieren und veranlassen zu Tätigkeiten. In diesem Sinne energetisieren Ziele und steuern damit die Anstrengung und die Ausdauer des Lerners.
2. Durch die hierarchische Organisation eines Hauptziels lassen sich Teilziele bilden, die die Komplexität vermindern und für den Lerner konkreter erlebbar sind. Strategien zur Zielerreichung lassen sich daraufhin vom Lerner leichter entwickeln und auf ihren Erfolg überprüfen.
3. Ziele sind gespeicherte Vergleichsmuster oder Sollwerte. Sie erlauben den Vergleich von Ist und Soll im Hinblick auf die erwarteten Lernergebnisse, d. h. den regelmäßigen Abgleich, in welchem Ausmaß ein erwünschtes Lernergebnis bereits eingetreten ist. Im positiven Fall waren Lern- und Transferstrategien erfolgreich. Im negativen Fall müssen Lern- und Transferstrategien modifiziert werden.

In verhaltensbezogenen Führungstrainings führt eine negative Transferbilanz häufig zur Modifikation von Lern- und Transferzielen – sei es, daß der Teilnehmer sich selbst zu viel vorgenommen hat, sei es, daß der nächsthöhere Vorgesetzte zu hohe Ansprüche an das Führungstraining

hatte oder die Transferhindernisse in der Organisation zu hoch waren. Betrachtet man die Forschungsergebnisse, die im Rahmen der "goal-setting-Theorie" veröffentlicht wurden, muß man zu dem Ergebnis kommen, daß Lernziele die Transferleistung steigern (Locke & Latham, 1990) – aber nur unter bestimmten Voraussetzungen. Lernziele sollten hoch und schwierig, aber erreichbar sein. Das Lernziel muß vom Lerner akzeptiert werden, d. h., er muß in die Zieldefinition eingebunden sein und hohe Freiheitsgrade bei der Definition seiner Lernziele haben. Dies erhöht seine Zielbindung. Lernziele sollten unter Berücksichtigung des Funktionsfeldes definiert werden. Charakteristika der Arbeitsumgebung sollten ebenfalls einfließen. Lernziele erfordern eine operationale Definition, damit sie ihre volle Wirkung entfalten können. Dies bedeutet, daß Methoden zur Erreichung des Ziels mitaufgeführt werden sollten. Lernziele erhöhen die Transferleistung – aber nur, wenn der Lerner regelmäßige Rückmeldung über seinen Lernfortschritt erhält. In der Trainingssituation stellen dies der Trainer und die anderen Teilnehmer sicher. In der Transfersituation sind der direkte Vorgesetzte und die eigenen Mitarbeiter die wichtigsten Rückmeldeinstanzen.



**Abb. 1:** Wirkmechanismen und Moderatoren der Transferzielwirkung (modifiziert nach Kleinbeck, 1991)

Die differenzierte Lernzieldefinition im Vorfeld eines Führungsseminars ist die Grundlage für erfolgreichen Lerntransfer. Folgendes Beispiel soll ein Lernziel illustrieren, das oben ausgeführte Kriterien erfüllt.

Tab. 2: Lernzieldefinition durch Leitfragen

Leitfragen	Differenzierte Lernzieldefinition
Was soll erreicht werden?	Einholen der Meinung meiner Mitarbeiter im Vorfeld einer Entscheidung. Die Sichtweise meiner Mitarbeiter soll erkennbar in die Entscheidungsfindung miteinbezogen werden.
Welche Methoden sollen angewandt werden?	Abhalten von Gruppenbesprechungen im Vorfeld von Entscheidungen. Offene Fragen stellen, um die Mitarbeiter zu aktivieren. Gezieltes Nachfragen, um deren Sichtweise genau kennenzulernen.
Welche Hindernisse gilt es zu überwinden?	Die bisherigen Erfahrungen meiner Mitarbeiter sind anders. Deshalb werde ich sie über mein Lernziel informieren.
Woran kann der Erfolg festgestellt werden?	Regelmäßige Rückmeldung durch meine Mitarbeiter über den Verlauf der Gruppenbesprechungen.

### Das letzte Mal hast Du ...!

#### Die Vorteile fester Lerngruppen

Heinrich besucht sein drittes Führungsseminar in zwei Jahren. Zum dritten Mal steht am Beginn des Seminars ein intensives Kennenlernen auf dem Programm. Zum dritten Mal dauert es einen Tag, bis die Gruppe arbeitsfähig geworden ist. Zum dritten Mal erzählt er von seiner Schwierigkeit, mit Konflikten umzugehen. Die Organisation des Lernens er-

fordert eine innere Struktur der Lerninhalte. Vielfach erscheint uns allerdings die Praxis von Führungskräfte-Training als die Aneinanderreihung von Einzelseminaren in wechselnder Teilnehmerzusammensetzung. Die vielfach gepriesene Prozeßorientierung ist in diesen Fällen ein Warten auf den realen Konflikt zweier Teilnehmer, um dann im Anschluß prozeßorientiert daran zu arbeiten. Aber was – und das ist sicherlich die Regel –, wenn es keinen Konflikt gibt? Trainingsgruppen müssen zu echten sozialen Gruppen werden, um wirklich prozeßorientiert arbeiten zu können. Sie müssen eine innere Struktur entwickeln. Die einzelnen Mitglieder müssen Beziehungen zueinander aufbauen können. Nur so wird aus einer Trainingsgruppe eine echte Arbeitsgruppe.

Bei gleicher Gruppenzusammensetzung fällt das ständige Kennenlernen weg. Bei der zweiten Veranstaltung kennt man sich. Die Teilnehmer werden zu echten Lernpartnern und übernehmen die Rolle von Supervisoren, da sie die Lernziele, Stärken und Schwächen der Co-Lerner kennen. Die einzelnen Trainingsbausteine werden reicher an situationsspezifischen Phänomenen, wie sie auch in der Realität von Arbeitsgruppen vorkommen: Problemlösungen, Konflikte, den anderen überzeugen, die Bildung von Untergruppen, Rivalitäten, Motivationsprobleme, Enttäuschungen etc. Die Gruppenbildung kann in einem solchen Prozeß durch die Trainingsmethode beschleunigt werden. Outdoor-Elemente sind sehr gut geeignet, in kurzer Zeit eine Gruppe zusammenzuführen und die Art von Kohäsion herzustellen, die notwendig ist, um miteinander Lernen zu können. Als Zielsetzungen von Outdoor-Training lassen sich nach Winkler und Stein (1994) folgende Elemente nennen:

- eigenes Teamverhalten erkennen,
- Stärken und Schwächen einer Arbeitsgruppe analysieren,
- Gruppenprozesse erfahren und steuern,
- Regeln effizienter Teamarbeit erwerben und praktizieren,
- Wir-Gefühl und Gruppenzusammenhalt fördern.

Idealerweise stehen Outdoor-Elemente am Beginn eines Trainingsprogramms. Einsichten in die Regeln, nach denen eine Gruppe arbeitet, werden nicht nur intellektuell durchdrungen, sondern affektiv erlebt. Darauf kann aufgebaut werden. Die Gruppe wird auch in den nächsten Veranstaltungen diese gemeinsame Erfahrung teilen.

### **Warum Vorbilder wichtig sind**

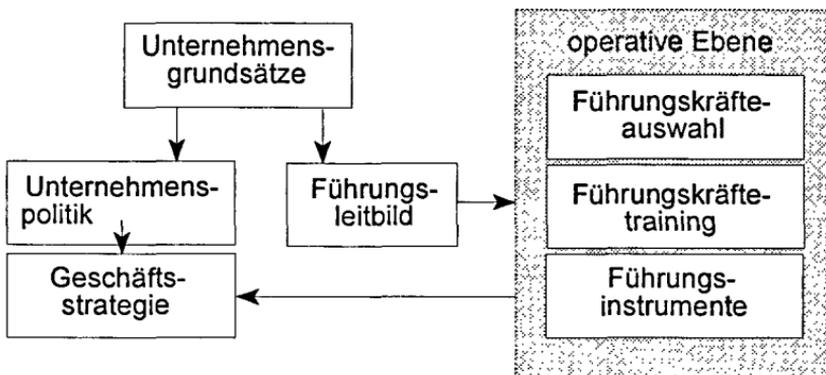
#### **Die Einbindung des Top-Managements**

Lernen am Modell und Lernen durch Verstärkung sind zwei grundsätzliche Prinzipien, neues Führungsverhalten aufzubauen. Was jedoch im Führungskräfte-Training integrierte Methoden sind, scheint beim Transfer in die Praxis weitgehend ignoriert zu werden. Wie anders wäre es sonst zu erklären, daß in Führungstrainings Verhalten aufgebaut wird, das in der Praxis nicht belohnt wird und für das keine Vorbilder existieren, deren beruflicher Aufstieg mit der Umsetzung von Führungsleitbildern in Verbindung gebracht werden kann. "Jetzt kommen Sie wieder von Ihrer Trainingswolke herunter! Gestern war Training, heute ist die Realität." Kooperativer Führungsstil ist gelernt worden. Zuhören und Integrieren wurde in Rollenspielen eingeübt. Zurück im Büro ist nur noch der harte und durchsetzungsstarke Managertyp gefragt. Ellbogen einsetzen und Druck ausüben ist ein Zeichen von Stärke. Ideen der Mitarbeiter ernst nehmen wird als Ideenlosigkeit ausgelegt. Die Vorbilder, an denen man sich orientiert, finden sich im Organigramm hierarchisch häufig über einem selbst.

Führungstraining ist eine Methode der Entwicklung einer Organisation. Veränderungen der Führungskultur eines Unternehmens bedürfen der tätigen Unterstützung durch die Unternehmensleitung (Lauterburg & Doppler, 1994). Und diese darf sich nicht nur darauf erstrecken, die Budgets für Führungstraining zu genehmigen. Tätige Unterstützung meint, daß das Management sich mit Fragen der Weiterentwicklung der "people factors"

eines Unternehmens auseinandersetzt und diese proaktiv steuert – und dies erkennbar für alle Mitarbeiter der Organisation. Ausgangspunkt ist dabei idealerweise ein Führungsleitbild, das die Normen für Führungsverhalten festlegt und damit die Erwartungen des Unternehmens an seine Führungskräfte offenlegt. Ein Führungsleitbild steht jedoch nicht für sich allein, sondern leitet sich aus den Unternehmensgrundsätzen ab, die das Verhältnis des Unternehmens zu Kunden, Anteilseignern, Mitarbeitern sowie zu Staat und Gesellschaft regeln. Führungsleitbilder sind dann sinnvoll, wenn eine Orientierung an ihnen belohnt, die grobe Abweichung sanktioniert wird. Die Gestaltungsmacht, Belohnungen und Sanktionen zu regeln, liegt jedoch bei der Unternehmensleitung.

Aus den Führungsleitlinien leiten sich dann unmittelbar die Zielkriterien von Führungstraining ab. Dies hat zur Konsequenz, daß die Beliebigkeit verschwindet, mit der vielfach Trainer ausgewählt und Trainingsinhalte übernommen werden. Paßt der Trainer mit seinen Inhalten zu unseren Führungsleitlinien? Verhaltensnahe und konkrete Führungsleitlinien sind der Ausgangspunkt für die Diagnosekriterien von Personalauswahl und Potentialermittlung. Denn auf der operativen Ebene dient Führungstraining letztendlich der Umsetzung der Geschäftsstrategie eines Unternehmens.



**Abb. 2:** Führungskräftetraining im Rahmen unternehmensstrategischer Überlegungen

Ein Vorbild ist die Unternehmensleitung auch in dem Sinne, daß bei ihr die Bereitschaft zu eigenem Training erkennbar vorhanden sein sollte. Wer zeigt, daß er den Willen hat, auch bei der eigenen Weiterbildung ein Vorbild für andere zu sein, ist auch in der Lage, Mitarbeiter für Weiterbildung zu begeistern. Aber nicht nur die Bereitschaft zur eigenen Weiterbildung ist wichtig, auch die Bereitschaft, sein Wissen an andere weiterzugeben. Idealerweise bieten sich hierbei Multiplikatormodelle an. Exponierte Führungskräfte im Unternehmen übernehmen die Trainerfunktion in ausgewählten Trainingsmodulen. So können Erfahrungen weitergegeben werden. Die Praxisorientierung wird verbessert und Teilnehmer an Führungstrainings können aus erster Hand von "Vorbildern" profitieren. Daß dabei eine hohe Qualität an das methodische Geschick dieser Modelle gelegt werden muß, versteht sich von selbst.

### **Training und was dann?**

#### **Der Vorgesetzte als Coach**

Führungstraining bedeutet harte Arbeit, intensive Auseinandersetzung mit Einstellungen und eigenen Verhaltensmustern. Der Aufbau alternativen Verhaltens ist schwierig, Rückschläge sind vorprogrammiert. Lernen im Seminar ist immer nur das Aufzeigen von Alternativen. Der eigentliche Lern- und Festigungsprozeß findet in der Praxis statt. Führungskräfte-training muß darauf eine strukturelle Antwort haben und diese kann "Coaching" heißen.<sup>3</sup>

Wer kann Coachingfunktionen übernehmen? Grundsätzlich sollte dies der Vorgesetzte des Teilnehmers sein, denn er kennt das Umfeld am besten. Er steht in regelmäßiger Auseinandersetzung mit seinem Mitarbeiter. Er

---

<sup>3</sup> Für eine ausführliche Darstellung des Coaching-Ansatzes siehe Bayer (1995), Brinkmann (1994) und Rückle (1992).

weiß um dessen Stärken und Schwächen. Am wichtigsten ist jedoch, daß er die Möglichkeit hat, ein bestimmtes Führungsverhalten zu fördern oder zu sanktionieren. In dieser Funktion kommt dem Vorgesetzten die entscheidende Rolle beim Transfer des Gelernten in die Praxis zu. Er wird gleichsam zum Sozialisationsagenten. Die Coachingfunktion des Vorgesetzten kann in bestimmten Situationen delegiert werden. Trainer, externe Berater oder Co-Teilnehmer können Coachingfunktionen übernehmen. Dies bietet sich besonders dann an, wenn die Problemstellung eine neue Sichtweise erfordert oder besondere fachliche Qualifikation notwendig macht.

### **Rollenspiele, Fallstudien und was noch?**

#### **Praxisorientierung**

Training kann nie Ziel sein. Es ist immer nur Methode. Das Ziel ist der Aufbau von Kompetenz in einem erfolgsrelevanten Bereich jeder Organisation, den Interaktionen zwischen Führungskräften und ihren Mitarbeitern. Was ist nun der beste Ort, um diese Kompetenz zu erlangen – der Arbeitsplatz in seiner ganzen Komplexität oder die off-the-job-Intervention, das Seminar? Beide Lernorte haben ihre ganz spezifischen Vor- und Nachteile. Der Vorteil des Lernortes "Arbeitsplatz" ist, daß das Lernfeld identisch mit dem Anwendungsfeld ist. Die Elemente der Praxis sind in ihrer ganzen Komplexität vorhanden und können in das Lernen einbezogen werden. Der Nachteil ist, daß ein Ausprobieren und Üben nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich ist, da die Anwendung immer unter Effizienzkriterien betrachtet wird. Dies ist für den Lernprozeß nicht unbedingt förderlich. Gerade im Führungstraining bedeutet Lernen immer ein schrittweises Herantasten an alternative Verhaltensweisen. Dies setzt voraus, Fehler machen zu dürfen, ohne Angst vor Konsequenzen haben zu müssen. Wie kann also der Nachteil des einen Lernortes vermieden werden, ohne daß man auf dessen Vorteile verzichten muß? Der Schlüssel heißt "Praxis-

orientierung". Als Methode im Seminar ist dies nichts Neues. Rollenspiele, Fallstudien, Szenarien sollen immer wieder den Bezug zur Praxis herstellen. Trotzdem wird die Methode Seminar immer wieder als praxisfremd bezeichnet. Was also tun? Warum die Teilnehmer eines Trainingsprogramms nicht während der Dauer des Programms ein Praxisprojekt bearbeiten lassen, dessen Fortgang als wiederkehrendes Seminarmodul im Rahmen eines Trainingsprogramms vom Teilnehmer vorgestellt und vom Trainer und den Co-Teilnehmern supervidiert wird? Beim Praxisprojekt handelt es sich nicht um die fiktive Planung einer organisatorischen Veränderung, sondern um deren reale Planung und praktische Umsetzung. Die Inhalte richten sich nach den notwendigen Erfordernissen vor Ort. Mögliche Projektfelder sind dabei: Kundenservice, Ablauforganisation, Mitarbeiterzufriedenheit, Fehlzeiten, Ergebnisverbesserung, Kostenreduzierung etc. Diese Aufstellung macht deutlich, daß mit der Einbeziehung eines Praxisprojekts das Feld des klassischen Führungstrainings verlassen wird und einem umfassenderen Managementtraining weicht. Dies entspricht auch in höherem Maße den realen Verhältnissen vor Ort. Denn jede Führungskraft ist gleichzeitig auch Manager der eigenen Einheit und muß sich mit den oben genannten Themen auseinandersetzen. Allerdings werden im Praxisprojekt – das immer ein Veränderungsprojekt sein soll – die Lerninhalte automatisch umgesetzt. Veränderungsprojekte erfordern immer erfolgreiche Kommunikationsstrategien, Umgang mit Konflikten, die Einbeziehung von Mitarbeitern und Kollegen, Projektplanung usw. Dies sind alles Themen des klassischen Führungstrainings mit dem Unterschied, daß das Trainingsprogramm einen unmittelbaren Beitrag zur Weiterentwicklung der Organisation leistet, der auch als solcher erkannt wird. Für das Image des Führungs- bzw. Managementtrainings ist dies ein unschätzbare Vorteil.

Tab. 3: Vorteile und Rahmenbedingungen des Praxisprojekts

Vorteile des Praxisprojekts	Organisatorische Rahmenbedingungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>– direkte Einbeziehung des Anwendungsfelds</li> <li>– Einbeziehung des direkten Vorgesetzten</li> <li>– Weiterentwicklung der Organisation</li> <li>– Erzielung von konkreten Ergebnissen</li> <li>– Managementtraining statt Führungstraining</li> <li>– Co-Teilnehmer übernehmen Rolle als Supervisoren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Trainingsprogramm in festen Gruppen</li> <li>– substantielle Dauer des Trainingsprogramms</li> <li>– Zusammenarbeit zwischen Trainer, Teilnehmer und dessen Vorgesetzten</li> <li>– ausgewiesene Bausteine für das Praxisprojekt im Training</li> </ul>

Bei der Auswahl des Projekts hat der Vorgesetzte eine wichtige Funktion. Er bespricht und verabschiedet mit dem Teilnehmer das Projektthema und dessen Zielsetzung. Da auch ihm am Erfolg des Projekts gelegen sein sollte, wächst der Vorgesetzte sanft in die Rolle des Coach, wird also unmittelbar in das Training miteinbezogen. Die Arbeit an Praxisprojekten im Rahmen von Trainingsprogrammen erfordert allerdings auch einige organisatorische Rahmenbedingungen, als deren wichtigste die Zusammenarbeit zwischen Trainer, Teilnehmer und Vorgesetztem in folgenden Feldern zu nennen wäre:

- Auswahl des Praxisprojekts
- Formulierung der Projektziele
- Supervision und Coaching in der Projektphase
- Entscheidung über die Realisierung des Projekts
- Unterstützung in der Umsetzungsphase.

**Sechs plus X. Erinnern Sie sich noch?****Die strukturelle Antwort**

Über Inhalte wurde hier absichtlich nichts geschrieben, da sich Inhalte an konkreten Anforderungen und individuellen Stärken und Schwächen orientieren sollten – Bildungsbedarfsermittlung war das Stichwort zu diesem Thema. Über die Teilnehmer wurde hier auch nichts geschrieben, da sie alle verschieden sind – Bildungsbedarfsermittlung war das Stichwort auch zu diesem Thema. Die Strukturen eines Managementtrainings sind es, die den Transfer größtenteils determinieren. Zusammenfassend sollte ein integriertes Managementtrainingskonzept folgende Komponenten aufweisen:

- Es sollte mehrere Bausteine haben, die in einem fixen Zeitraum durchlaufen werden.
- Training sollte in festen Gruppen stattfinden, damit die Teilnehmer Lernpartnerschaften eingehen können. Die Teilnehmerrolle (und damit Konsumentenrolle) weicht einer Co-Lerner- und Supervisorenrolle.
- Das Top-Management des Unternehmens sollte durch Führungsleitlinien die Grundlage für die Definition von Zielkriterien liefern und eine Vorbildfunktion als Lerner einnehmen.
- Die Vorgesetzten der Teilnehmer übernehmen eine Coachingfunktion für den Transfer des Gelernten in die Praxis.
- Kein Seminar sollte ohne die vorherige Formulierung von Lernzielen stattfinden.
- Im Seminar gelerntes Verhalten muß kompatibel zu den Führungsleitlinien eines Unternehmens sein. Führungsverhalten im Sinne der Führungsleitlinien muß belohnt werden.
- Parallel laufende Praxisprojekte sichern den Praxisbezug.

Über Strukturen nachdenken oder Training doch lieber ganz zu lassen – dies sind zwei Alternativen, von denen nur die letztere unrealistisch ist. In einer Zeit, in der die Frage nach der Effizienz die Entscheidungen bestimmt, darf der Bildungsbereich keine Instanz sein, die darauf keine Antwort hat. Denn sechs Wochen Anwendungsdauer für Seminarinhalte sind einfach zu wenig.

## Literatur

- Bayer, H. (1995). *Coaching: Kompetenz, Persönlichkeit und Führungspsychologie*. München: Reinhardt.
- Brinkmann, R. (1994). *Mitarbeiter-Coaching. Der Vorgesetzte als Coach seiner Mitarbeiter*. Heidelberg: Sauer.
- Hacker, W. (1983). Ziele – eine vergessene psychologische Schlüsselvariable. *Psychologie für die Praxis*, 2, 5-26.
- Kleinbeck, U. (1991). Die Wirkung von Zielsetzung auf die Leistung. In H. Schuler (Hrsg.), *Beiträge zur Organisationspsychologie, Band 4: Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 41-56). Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Lauterburg, C. & Doppler, K. (1994). *Change Management*. Frankfurt/M.: Campus.
- Locke, E. & Latham, G. (1990). *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Locke, E., Mento, A. & Katcher, B. (1978). The interaction of ability and motivation in performance. *Personnel Psychology*, 31, 269-280.
- Pfaller, Eva (1996). Weichgespült. *Elle*, 2, 39.
- Rückle, H. (1992). *Coaching*. Düsseldorf: Econ.
- Sarges, W. (1990). *Managementdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. (1991). *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung*. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Stein, F. & Winkler, S. (1994). Outdoor-Training: Ein Erfahrungsbericht. In M. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte* (S. 329-334). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Tannenbaum, S. & Yukl, G. (1992). Training and development in organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 339-441.



## **Evaluation des Traineeprogramms der Volks- und Raiffeisenbanken in Bayern**

*Petra Gerlich*

### **1. Einführung**

Zumindest in der Fachliteratur besteht seit einigen Jahren Konsens darüber, daß die humanen Ressourcen oder einfach der arbeitende Mensch der auf lange Sicht wichtigste Erfolgsfaktor eines Unternehmens ist, da oft die meisten der übrigen Erfolgsfaktoren wie Know How, Standort- und Kostenaspekte Konsequenzen bzw. Ergebnisse des Humankapitals sind. Neues Know How wird beispielsweise nur durch Mitarbeiter erreicht; von Ausbildungsstand und Motivation der im Unternehmen tätigen Menschen hängen Produktqualität sowie Kundenorientierung ab. Die Bedeutung dieser Aspekte wird dadurch betont, daß eben Know How, Dezentralisierung und Entrepreneurship sowie die Stellung einer Unternehmung im europäischen als auch im globalen Gefüge immer wichtiger werden. Der Stellenwert von Dienstleistungen nimmt zu. Im Verband mit sich immer ähnlicher werdenden Produkten personifiziert die Mitarbeiterschaft das Dienstleistungsprodukt, welches üblicherweise einem "Materialisierungsproblem" unterliegt. Denn Dienstleistungsprodukte sind flüchtig, sie sind nicht greifbar und weisen eine hohe Komplexität auf, so daß die Vorteile einer Markenbildung (Sicherheit, Orientierung, Differenzierung und Reduktion von Komplexität) nur schwer über das Produkt an sich zustande kommen können.

Das Ziel der Markentechnik stellt die Sicherung der Monopolstellung in der Psyche des Verbrauchers dar. Das Informationsverhalten der Verbraucher ist kritischer und aktiver geworden und zusätzlich ist die Orien-

tierung für den Verbraucher im Dienstleistungsbereich nur schwierig über Marken-/Produkteigenschaften vermittelbar. Somit müßte eigentlich der dienstleistende Mensch das Produktimage bilden. Welche Möglichkeiten und Effekte es im Rahmen der Heranbildung von qualifizierten Mitarbeitern aus dem akademischen Bereich gibt, soll folgende Studie klären. Schwerpunktmäßig wird das "Traineeprogramm" der bayerischen Volks- und Raiffeisenbanken behandelt; ein Seitenblick ist allerdings auch auf die Ergebnisse einer parallelen Studie zur Evaluation des "Berufsbegleitenden Studiums" zu richten sowie auf die Entwicklung zweier neuer Programme (Studentenbetreuungsprogramm, Studententraineeprogramm), die allerdings in diesem Bericht noch nicht berücksichtigt werden konnten. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, daß die (Personal-)Entwicklung von akademischen Fach- und Führungskräften nur eine Möglichkeit dazu ist, die Qualität der Mitarbeiter im Dienstleistungsbereich zum Markenzeichen zu formen.

## 2. Ausgangssituation und Zielsetzung der Studie

Einige Sparten von Wirtschaftsunternehmen akquirieren ihre Mitarbeiter zum größten Teil aus Bewerbern mit mittlerem Bildungsabschluß. Dies trifft im weitesten Sinne auch für bayerische Volksbanken und Raiffeisenbanken zu: Ca. 75 % der relativ jungen Belegschaft haben mittlere Reife, 20 % haben Abitur, 1 % sind Hochschulabsolventen. Im Bevölkerungsquerschnitt haben 6,5 % keinen Hauptschulabschluß, 33,7 % einen qualifizierten Hauptschulabschluß, 24,6 % mittlere Reife, 16,1 % Abitur und 19,2 % einen Hoch- oder Fachhochschulabschluß. Bei der Rekrutierung von Führungsnachwuchs wird hierbei häufig ausschließlich auf interne Stellenbewerber zurückgegriffen, die mit Hilfe einer gut ausgebauten Aufstiegsfortbildung in den Bildungsstätten der Genossenschaftsbanken herangezogen werden. Damit wird aber häufig eine andere Möglichkeit,

qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter *extern* zu gewinnen, völlig ausgeklammert, nämlich das Personalmarktsegment der Hochschul-/Fachhochschulabsolventen. Dies hat vielfältige Gründe:

- Konservatismus bzw. Traditionalismus im Sinne von "bisher sind wir auch ohne Hochschulabsolventen gut gefahren" sowie erfolgreiche Praktiker und deren eigene Karriereerfahrungen als Entscheidungsträger;
- Bedenken bezüglich der Leistungsfähigkeit der Unternehmung im Hinblick auf die Erwartungen der Akademiker (Betriebsgröße, Gehälter, Aufstiegsmöglichkeiten usw.);
- Befürchtungen bezüglich der reibungslosen Eingliederung sowie mangelhafter Identifikation und Verweildauer der Akademiker;
- Kosten der Ausbildung (z. B. Traineeprogramm etc.);
- Bedenken gegenüber der Praxisferne der bisher hauptsächlich theoretisch ausgebildeten Hochschulabsolventen;
- Gefahr der Förderung im nachhinein doch ungeeigneter Personen (Irrtumswahrscheinlichkeit bei der Auswahl Förderungswürdiger).

Die deutliche Akademikerunterrepräsentation in genossenschaftlichen Kreditinstituten wird, bezogen auf den Bevölkerungsquerschnitt, besonders problematisch, wenn man bedenkt, daß gerade die Höherqualifizierung der Bevölkerung selbstverständlich auch eine Höherqualifizierung der Kunden zur Folge hat. Für die Zielgruppe der Akademiker stellt sich als wesentliches Rekrutierungs- und Ausbildungsinstrument das Traineeprogramm dar.

Ein Problemfeld bei der *internen Personalbeschaffung* ergibt sich zusätzlich dadurch, daß viele in der Bank bereits als qualifiziert bekannte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Hochschulzugangsberechtigung das Unternehmen für immer verlassen, um nach ihrer Ausbildung ein Studium aufzunehmen. Als Instrumente, die dieser Entwicklung entgegenwirken

bzw. motivierten Mitarbeitern eine echte Entwicklungsperspektive bieten, so daß sie wenig Grund haben, die Bank nach der Ausbildung zu verlassen, können vor allem das Berufsbegleitende Studium, ein Studententreuungsprogramm bzw. ein Studententraineeprogramm genannt werden (siehe auch die Kurzbeschreibung der Förderprogramme "Akademischer Nachwuchs" im Anhang).

Parallel zu dieser Situation nehmen allerdings die Faktoren zu, die es wünschenswert erscheinen lassen, Akademiker vermehrt einzustellen bzw. mitauszubilden, d. h. rechtzeitige Mitarbeiterentwicklungsgespräche und Maßnahmen in die Wege zu leiten, die ein Studium als echte Alternative und den späteren Wiedereinstieg in die Karriereplanung einbeziehen bzw. planvoll gestalten. Zu häufig noch, so scheint es, wird ein Personal-"Management-by-surprise" praktiziert, wenn es gilt, einen verantwortungsvollen Posten wie den eines Vorstandes oder anderer Fach- und Führungspositionen zu besetzen.

Verblättert man sich hin und wieder in der Fachliteratur der letzten Jahre zur Personalentwicklung, so wird man es beinahe überdrüssig, immer wieder zu lesen, welche Gründe eine systematische Personalentwicklung notwendig machen. Obwohl dieses "power-play" der Notwendigkeiten mittlerweile auch den letzten Personalverantwortlichen erreicht haben müßte, hier *nochmals* ein paar Argumente für scheinbar Unerreichbare: Der Wettbewerb um fachlich und persönlich hoch- bzw. höchstqualifizierte Mitarbeiter steigt, da im Rahmen einer zunehmenden Technologisierung von Standardleistungen immer mehr kompetente, individuelle und persönliche Betreuung von Kunden nötig ist. Die Anforderungen verteilen sich auf Fach- und Methodenkompetenzen genauso wie auf soziale und personale Kompetenzen. Qualifizierte Mitarbeiter sind weiterhin in der Lage, die Kommunikations- und Innovationsfähigkeit sowie das Problemlösungspotential einer Organisation deutlich zu erhöhen. Die Wandlung zum

"Käufermarkt" ist längst vollzogen. Ein verändertes Informations- und Bildungsverhalten in der Gesamtbevölkerung und somit auf Kundenseite führt dazu, daß im vorliegenden speziellen Fall des Geldgeschäfts gesteigerte Anforderungen an die Kundenbetreuer gestellt werden. Zudem tragen auch die Mitarbeiter veränderte Erwartungen an das Unternehmen heran.

Aus den Ausführungen der Einleitung und des Problemaufrisses ergeben sich für die vorliegende bzw. noch im Entstehen befindliche Studie folgende Aufgaben und untersuchungsleitende Fragestellungen, die zum einen die Konzeption und die Implementation, aber auch die (Selbst-) Evaluation betreffen:

### **Konzeption und Implementation**

- Definition, Handhabung und Beschreibung der Förderinstrumente für den "Akademischen Nachwuchs" (Ausgangssituation, Zielsetzung, Zielgruppe, Grundsätze, Träger, Akquisition, Bewerberauswahl, Einstellungsmodalitäten und Musterverträge, Dauer und Inhalt der Förderprogramme, Durchführung der Ausbildung, Einsatz nach Ende der Ausbildungszeit, Finanzierung der Programme, Kostenvergleiche);
- Bereitstellung von Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch bzw. von Informationsmöglichkeiten auf breiter Basis für interessierte Banken, aber auch Bewerber;
- Erfassung der bisherigen Aktivitäten und Interessen der Banken im Bereich Hoch-/Fachhochschulkontakte;
- Überprüfung der Voraussetzungen für den Einsatz von Akademikern bzw. der Akzeptanz von Akademikern bei den Personalverantwortlichen der Genossenschaftsbanken;
- Erfassung der Anforderungen der Banken an qualifizierte Fachkräfte;

- Erfassung der Studienmotivation der Bankmitarbeiter mit Hochschulzugangsberechtigung;
- Erfassung der Entwicklungsziele und Erwartungen an zukünftige Arbeitgeber der in Frage kommenden Hochschulabsolventen.

### Evaluation

Systematische Überprüfung der Möglichkeiten und Grenzen bzw. Voraussetzungen der Instrumente:

- Gibt es Unterschiede bei der Erfüllung der Anforderungskriterien im Bereich der Fach- bzw. Methodenkompetenz, der sozialen Kompetenz und der personalen Kompetenz zwischen Akademikern mit Traineeprogramm, akademischen Direkteinsteigern und Praktikern?
- Können Inhalte des Studiums bzw. der begleitenden Seminare und Praxisinhalte im Rahmen des Traineeprogramms auf die konkrete praktische Tätigkeit übertragen werden?
- Wie sieht es mit der Nachfrage nach Traineeprogrammen von Bewerber- und von Bankenseite aus?
- Wie hoch ist die tatsächliche bzw. wahrscheinliche Fluktuation von im Traineeprogramm ausgebildeten Akademikern? Welche beruflichen Ziele verfolgen akademische Direkteinsteiger, Praktiker und berufsbegleitend Studierende (AKAD-Fernstudium)?
- Wie werden die einzelnen Ausbildungsstationen und Seminare des Traineeprogramms durch die Teilnehmer und die Personalverantwortlichen in der Bank beurteilt?
- Welche beruflichen Erfolge können die Teilnehmer am Traineeprogramm nach einiger Zeit verzeichnen (operationalisiert an erreichter Position und Aufgabenbereich)?
- Ergeben sich Probleme bezüglich der sozialen Integration von Teilnehmern am Traineeprogramm und akademischen Direkteinsteigern?

- Welche Kosten müssen beim Traineeprogramm berücksichtigt werden (Lohn- und Lohnnebenkosten, Seminarkosten, Unterkunft und Verpflegung, erstattete Fahrtkosten, nötige Freistellung in Tagen, Betreuungsaufwand in Stunden, sonstiges)?
- Bei Bedarf Initiierung einer Neukonzeption des Traineeprogramms.

### **3. Theoretischer Hintergrund**

Den theoretischen Rahmen dieser Arbeit bilden Aspekte des Bildungscontrollings. Wenn es darum geht, festzustellen, inwieweit ein systematisches Einarbeitungsprogramm wie das Traineeprogramm dazu in der Lage ist, ein "genossenschaftliches Wir-Gefühl" (siehe auch Verweildauer im Unternehmen und Einsatzbereitschaft) zu entwickeln, wird sich die Studie auf Erkenntnisse der Theorie sozialer Identität, bzw. hier im besonderen Fall "organisationaler Identität", nach Henri Tajfel (1982) beziehen. Aspekte der Studienmotivation und damit der Überlegung der Mitarbeiter, das Unternehmen nach der Ausbildung zugunsten eines Studiums – möglicherweise für immer – zu verlassen, werden vor dem Hintergrund der Instrumentalitätstheorie nach Victor Vroom (1964) diskutiert werden.

#### **3.1 Das Traineeprogramm im Rahmen eines Bildungscontrolling**

Will man das Traineeprogramm im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungscontrolling betrachten, so ist dieser Anspruch durch die faktisch gegebenen Strukturen und der Organisation des genossenschaftlichen Traineeprogramms von vornherein zum Scheitern verurteilt. Bei den Traineeausbildungsbanken handelt es sich um jeweils eigenständige Unternehmen, denen von außen keine Controllingstrukturen, so wie sie für ein ganzheitliches Bildungscontrolling vonnöten wären, "verabreicht" werden können. Zum anderen kann es sich bei der vorliegenden Studie nicht um

einen kontinuierlichen Prozeß handeln, sondern um den davorliegenden Schritt, nämlich die Ist-Analyse. Weitergehende Konsequenzen müßten die einzelnen Banken aus den Ergebnissen der Studie selbst ziehen, um einen Prozeß von Bildungscontrolling (idealerweise für die gesamte Bank) einzuleiten. Trotzdem ist es das Ziel der Studie, das Traineeprogramm unter Qualitäts- und Kosten- bzw. Investitionskriterien zu betrachten. Gewährleistet werden soll dies für die *Qualitätsziele* über bestimmte Indikatoren, die im Rahmen von Selbst- und Fremdeinschätzungen erhoben werden. Inhalte dieser Indikatoren sind bereits vorhandene oder im Laufe von Studium bzw. Traineeausbildung entwickelte Kompetenzen, Wissen, der Grad der Identifikation mit der Bank, die Adäquatheit der Durchführung der Programme, die generelle Transferierbarkeit erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten aus Studium und Traineeausbildung sowie die Vereinbarkeit von Individual- und Organisationszielen. Die *Kosten- bzw. Investitionskriterien* werden anhand von rein monetären, betreuungstechnischen und sozialen Kosten erhoben.

Gulden (1996, S. 218) führt in seiner unlängst erschienenen Studie zur "Evaluation von Traineeprogrammen" an, daß "Kosten-Nutzen-Betrachtungen zu Traineeprogrammen ... von den Firmen sehr grob oder überhaupt nicht durchgeführt" werden. Dies liegt zum einen wohl an der Inadäquatheit von Kennziffernsystemen sowie an der allgemein bekannten Schwierigkeit, eindeutige Effizienzmaße zu errechnen. Weiterhin kommt Gulden zu dem Schluß, daß nach "einem Rentabilitätsszenario nach Bou-dreau ... Traineeprogramme in der Regel keinen positiven Pay-off" (S. 219) erreichen. Teilweise würden die Kosten beträchtlich überwiegen. "Diese Kosten könnten nur über Kosten-Effektivitätsvorteile gerechtfertigt werden." (S. 219ff.). Für die vorliegende Studie würde dies bedeuten, daß eine Bewertung der Gegenüberstellung von Kosten und Nutzen der Maßnahme Traineeprogramm in allgemeiner Form nur schwierig zu leisten sein wird und zusätzlich durch die potentiellen oder tatsächlichen

Traineeausbildungsbanken vorgenommen werden muß. Die sogenannte "Selection Utility Analysis" nach Boudreau (1983) zur Berechnung des Pay-off setzt in einer Formel Quantität, Qualität und Kosten in Beziehung, wobei es sich allerdings bei Quantität und Kosten um Schätzungen und bei der Qualität um den Indikator Gehaltsentwicklung handelt. Inwieweit dieses Modell praktische Relevanz für die vorliegende Studie hat, wird noch zu überprüfen sein. Neben Qualitäts- und Kostenkriterien schlägt Gulden als weiteren Nutzenindikator eine "Nachfrageorientierte Erfolgskontrolle" (1996, S. 198) mit den Bestandteilen Nachfrage nach einem Traineeprogramm, nach aktuellen Trainees und nach ausgebildeten Trainees vor.

### **3.2 Identifikation und das Konzept der sozialen bzw. organisationalen Identität**

Vor dem Hintergrund der Theorie sozialer Identität soll überprüft werden, inwieweit das Traineeprogramm dazu in der Lage ist, ein "Wir-Gefühl" im Sinne einer genossenschaftlichen Orientierung bzw. einer positiven Einstellung gegenüber den Grundgedanken des Genossenschaftswesens und dem genossenschaftlichen Arbeitgeber zu entwickeln. Dabei wird davon ausgegangen, daß der organisationale Kategorisierungsprozeß sozial vermittelt bzw. bedingt ist. Rehn (1993) stellte fest, daß sich Teilnehmer eines Traineeprogramms stärker mit dem Unternehmen identifizieren. Siehl und Martin (1984) konnten in einer empirischen Studie zeigen, daß zentrale Werte einer Organisationskultur eher in Seminaren und Trainings vermittelt werden können. In Abgrenzung zu "kreativen Individualisten" und "Rebellen" produzieren Traineeprogramme nach einer Untersuchung von Van Maanen und Schein (1979) allerdings eher "Konformisten". Inwieweit diese Aussagen auch das genossenschaftliche Traineeprogramm im Vergleich zu anderen Einstiegs- bzw. Entwicklungsformen betreffen, wird hier zu klären sein.

### 3.3 Studienmotivation und die Instrumentalitätstheorie

Studienmotivation im herkömmlichen Sinne umfaßt zunächst die Bedeutung motivationaler Faktoren, die für den Studienerfolg ausschlaggebend sind. Einen anderen Aspekt der Studienmotivation stellt allerdings die Frage dar, was Personen dazu bewegt, überhaupt ein Studium zu beginnen. Während sich also der erste Aspekt mit Faktoren beschäftigt, die die Motivation aufrechterhalten, zielt der zweite Aspekt eher darauf, wie stark bestimmte Motive werden müssen, um einer Intention eine Handlung folgen zu lassen. Das sogenannte Valenzmodell ist Bestandteil der in der Tradition der Wert-Erwartungs-Theorien stehenden Instrumentalitätstheorie. Es erfaßt die Valenz eines Handlungsergebnisses  $V_j$  (hier akademischer Abschluß) über die multiplikative Verknüpfung der Valenzen einer Handlungs(ergebnis)folge  $V_k$  (z. B. Beförderung, Gehaltserhöhung usw.) mit der subjektiven Instrumentalität  $I_{jk}$  dieses Ereignisses (d. h. der Wahrscheinlichkeit, mit der die Handlung Studieren über ein bestimmtes Handlungsergebnis (akademischer Abschluß) zu bestimmten Handlungs(ergebnis)folgen (s. o.) führt [ $V_j = (V_k \cdot I_{jk})$ ]). Sichere Vorhersagen über eine Studienaufnahme sind aufgrund weiterer anderer wirkender Faktoren nicht möglich, da Motivation immer verstanden werden muß als "das Wirkungsgefüge vieler Faktoren eines gegebenen Person-Umwelt-Bezugs, die das Erleben und Verhalten auf Ziele richten und steuern" (Heckhausen, 1965, S. 603).

Bei der empirischen Erfassung wird dabei davon ausgegangen, daß Einstellungen gegenüber beruflichen Zielen als Handlungsbedingungen aufgefaßt und damit zur Erklärung einer Handlungswahl, z. B. der Aufnahme eines Studiums, herangezogen werden können. Diese Einstellungen werden über verbalisierte Präferenzen erfaßt, wobei als notwendig und hinreichend für das Vorhandensein einer Einstellung der Nachweis einer Struktur in den individuellen Präferenzen gilt. Trotz erheblicher Einwände

gegen die Annahmen von Wert-Erwartungs-Theorien, wie beispielsweise der Rationalität und Nutzenorientierung im Handeln, der möglichen Abhängigkeit von subjektiven Instrumentalitäten und der Valenzen einer Handlungsergebnisfolge usw.<sup>1</sup>, überwiegen nach Ansicht der Verfasserin die Faktoren, die zu einem aussagekräftigen Ergebnis zu führen vermögen.

#### 4. Empirische Betrachtungen

Im folgenden werden die Erhebungsinstrumente und vor allem deren Konstruktion sowie erste Ergebnisse kurz dargestellt. Abbildung 1 soll hierbei deutlich machen, welche Erhebungsschritte bereits durchgeführt wurden bzw. noch abzuschließen oder durchzuführen sind.

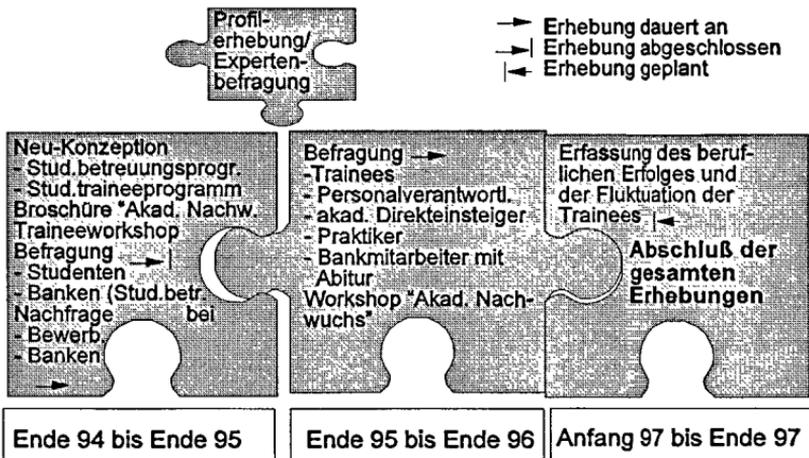


Abb. 1: Untersuchungsplan (Stand 06.1996)

<sup>1</sup> Zu weiteren Einwänden und deren teilweiser Entkräftung siehe Lindenlaub (1984).

#### 4.1 Operationalisierung: Konstruktion der Erhebungsinstrumente und Beschreibung der Stichproben

##### *Fragebogen zur "Erfassung beruflicher Motivatoren und Berufswünsche von Studenten und Hochschulabsolventen" (BMBW-STUD)*

Dieser Fragebogen setzt sich zusammen aus den Skalen "I. Berufliche Motivatoren", "II. Berufswünsche", "III. Berufseinstieg" und "IV. Präferierte Arbeitgeber" sowie Angaben zum Studium und zur Person. Die Inhalte der ersten Skala stammen aus einer ausführlichen Literaturrecherche zu relevanten beruflichen Motivatoren, die für die Arbeitszufriedenheit ausschlaggebend sein können, und wurden auf einer Antwortskala von "sehr wichtig" bis "unwichtig" beurteilt. Für die Konstruktion der zweiten Skala wurden die verschiedenen bankfachlichen Spezialisierungsfelder zugrunde gelegt und bei der vierten Skala mit Hilfe einer Analyse von Stellenanzeigen potentielle Arbeitgeber bzw. Traineeprogrammanbieter im Bankenbereich zusammengestellt. Beide Skalen waren mit Antwortkategorien von "sehr gerne" bis "überhaupt nicht" zu beurteilen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit innerhalb der Skalen wird nicht erhoben. Die Fragen zum Berufseinstieg, die keine Skala im eigentlichen Sinne darstellen, behandeln die Präferenz beim Berufseinstieg zwischen Direkt- und Trainee-Einstieg sowie die Bedeutung eines Traineeprogramms für die potentiellen Bewerber. Fragen zum Studium und zur Person behandeln Studienfach, Semesterzahl, Art der Hochschule, Geschlecht, Alter, eine bereits absolvierte Ausbildung und gegebenenfalls in welchem Unternehmen.

Die *Stichprobe* ( $n = 159$ ) stellte möglichst examensnahe Betriebswirtschaftsstudenten von bayerischen Universitäten und Fachhochschulen dar, deren zukünftiger Arbeitsplatz auch eine Bank sein könnte. Das Altersmittel lag bei  $M = 25,5$  bei einer Streuung von  $s = 2,2$  Jahren. Das Mittel der absolvierten Semester lag bei  $M = 8,0$  bei einer Streuung von

s = 2,3. Knapp 28 % der Befragten waren weiblich. Eine Banklehre hatten 32 % absolviert. An einer Universität studierten 74 %, an einer Fachhochschule 26 % der Befragten. 69 % studierten im Schwerpunkt Finanzierung (zusammen mit einem weiteren Fach), 11 % Rechnungswesen/Steuern/Controlling, 4 % Personal und 3 % Marketing. Die Erhebungen wurden im wesentlichen an den Hochschulen vor oder im Anschluß an bankorientierte Vorlesungen/Seminare durchgeführt.

#### *Fragebogen zur "Erfassung der Aktivitäten im Bereich der Studentbetreuung" (ABS)*

Dieser Fragebogen wurde zusammen mit den Broschüren "Akademischer Nachwuchs" an Vorstände der 500 größten Genossenschaftsbanken in Bayern versandt. Der Rücklauf dauerte ca. neun Monate; die Rücklaufquote betrug 15,4 %.

#### *Erfassung der Nachfrage nach dem Traineeprogramm in Banken und bei Bewerbern*

Über die Nachfrage nach Traineestellen durch die Bewerber und deren allgemeiner Eignung ist bisher für den Zeitraum Februar 1995 bis Mai 1996 eine Aussage möglich. Bei der Erfassung selbst handelt es sich um eine Protokollierung derjenigen Interessenten, die sich tatsächlich über die Traineebetreuungsstelle der Akademie Bayerischer Genossenschaften um eine Traineeestelle bewarben, sich die Informationsbroschüre zusenden ließen oder sich telefonisch informierten. Andere Informationsquellen bzw. Bewerbungsadressaten, wie beispielsweise Banken, der Bayerische Genossenschaftsverband e.V. in München, andere Verbände und Firmenkontaktgespräche, konnten hierbei nicht berücksichtigt werden. Andererseits wurde für den gleichen Zeitraum auch die Zahl der am Traineeprogramm teilnehmenden Banken protokolliert. Die Eignung der Bewerber wird derzeit weiterführend anhand genauerer Kriterien (Alter, absolvierte Bankausbildung und -praktika, Studienfach und -schwerpunkt, Art

der Hochschule, Noten und Beurteilungen) erfaßt. Die bereits vorliegenden Teilergebnisse werden unter Punkt 4.2 erläutert, die Erhebung dauert allerdings noch bis Ende Juni 1997 an.

*Fragebogen zum Traineeprogramm (Teilnehmer vor Beginn und nach Ende des Programms (TP-TN), Traineebetreuer und Personalverantwortliche in der Bank (TP-PV)) und Fragebogen der Kontrollgruppen (Akademische Direkteinsteiger (STUD) und Praktiker (PRAX))*

Grundvoraussetzung für die Konstruktion dieser sich inhaltlich weitgehend entsprechenden Fragebogen waren informelle Gespräche mit Vorständen, Personalverantwortlichen und Trainees, themengerichtete Workshops (siehe Skalen "Organisation", "Wissen" und "Soziale Integration"), theoretische Überlegungen (siehe Skalen "Identifikation" und "Berufliche Ziele"), Modifikation bereits vorliegender Instrumente (siehe Skala "Transfer") sowie eine Profilerhebung (siehe Kompetenzskalen), wobei letztere im folgenden noch genauer zu erläutern sein wird. Der Fragebogen für die Teilnehmer vor Beginn des Traineeprogramms besteht aus den Skalen "Organisation – Durchführung", "Fach-/Methodenkompetenz", "Sozialkompetenz", "Personale Kompetenz", "Identifikation", "Berufliche Ziele" und Angaben zur Person und Ausbildung. Für den analogen Fragebogen nach Ende des Traineeprogramms wurden zusätzlich die Skalen "Wissen", "Transfer" und "Soziale Integration in der Bank" formuliert.

Die Personalverantwortlichen bearbeiten prinzipiell den gleichen Fragebogen wie die Trainees, allerdings handelt es sich bei den Trainees um eine Selbsteinschätzung und bei den Personalverantwortlichen in weiten Teilen um eine Fremdeinschätzung der Trainees. Außerdem ersetzen bei der Befragung der Personalverantwortlichen Fragen zu den Kosten des Traineeprogramms die Angaben zur Person. Der Fragebogen für die akademischen Direkteinsteiger (STUD) enthält die gleichen Skalen wie der Fragebogen der Trainees nach Ende des Programms, allerdings ohne die

Skala Organisation und Durchführung. Der Fragebogen für die Praktiker erfordert ebenfalls eine Selbsteinschätzung auf den Kompetenzskalen sowie den Skalen "Identifikation" und "Berufliche Ziele". Angaben zur Person werden ebenfalls erfragt.

Das Vorgehen bei der *Profilerhebung* erfolgte in loser Anlehnung an die Delphi-Methode sowie der sogenannten "Job Element Method" – letztere ist der Gruppe anforderungsanalytischer Verfahren bei der Ermittlung von tätigkeitsbezogenen Merkmalen zuzurechnen. Es erhielten Experten bzw. mit der Tätigkeit vertraute Personen im Rahmen insgesamt zweier Vorlagen Listen von Anforderungselementen, die die jeweilige Tätigkeit charakterisieren. Diese Fähigkeiten und Kenntnisse wurden danach beurteilt, ob sie "erforderlich", "wünschenswert" oder "nicht erforderlich" sind; für "erforderliche" und "wünschenswerte" wurde mindestens ein konkretes Verhaltensbeispiel genannt. Daraufhin wurde eine Gewichtung der einzelnen Merkmale in den Kategorien "sollten doch nicht in das Profil aufgenommen werden", "braucht jeder Mitarbeiter in der Bank", "braucht jeder qualifizierte Mitarbeiter in der Bank", "machen den Mitarbeiter zu einem guten X-Spezialisten", "machen den Mitarbeiter zu einem herausragend guten X-Spezialisten" vorgenommen. Ziel der Profilerhebung war es zum einen, eine sinnvolle und praxisrelevante Basis zur Formulierung der Kompetenzitems zu erreichen, und zum anderen, in einer weitergehenden Ausarbeitung den Banken für die einzelnen Funktionsbereiche graphisch veranschaulichte Fähigkeits- bzw. Anforderungsprofile zur Verfügung zu stellen. Anzahl der Bearbeitungen und Größe der beteiligten Banken zeigt Tabelle 1.

Tab. 1: Rücklauf und Stichprobe der Profilbearbeitungen

Funktionsbereich/ Größe der Banken	ausge- geben	1. Rück- lauf	2. Rück- lauf
<b>Controlling</b> Bilanzsumme R =815 Mio. M=667,30 Mio.	23	13	12
<b>Marketing</b> Bilanzsumme R =511 Mio. M=739,75 Mio.	22	8	6
<b>Privatkundenbetreuung</b> Bilanzsumme R =400 Mio. M=835,88 Mio.	21	9	8
<b>Firmenkundenbetreuung</b> Bilanzsumme R =870 Mio. M=690,63 Mio.	21	8	8

Für die bayerischen Teilnehmer am Traineeprogramm und deren Personalverantwortliche ist eine Vollerhebung bereits initiiert. Für die Kontrollgruppen wird eine Stichprobe mit je ca.  $n = 80$  angestrebt, die ein vergleichbares Niveau an genossenschaftlichen Fortbildungskursen aufweisen. Die Befragung der Teilnehmer und Personalverantwortlichen wird auf postalischem Wege durchgeführt, die Befragung der akademischen Direkt-einsteiger und der Praktiker in Seminaren der genossenschaftlichen Aufstiegsfortbildung der dritten und vierten Stufe sowie zu Beginn des Seminars "Management in Genossenschaftsbanken". Das Seminar der vierten Stufe der Aufstiegsfortbildung entspricht hierbei dem Abschlußseminar des Traineeprogramms; das Seminar "Management in Genossenschaftsbanken" kann nur im Anschluß an diese Stufe besucht werden. Erste Ergebnisse werden erst Anfang 1997 erwartet.

*Fragebogen zur "Erfassung der beruflichen Ziele von BankmitarbeiterInnen mit Hochschulzugangsberechtigung" (BZMA-HZB)*

Operationalisiert wurde das Konzept der Studienmotivation über direkte Aussagen in Form eines Fragebogens. Dabei sind die Inhalte des Fragebogens entsprechend denen des Fragebogens für die Direkteinsteiger gewählt. Der Fragebogen besteht aus der Skala "Berufliche Ziele" sowie aus Fragen zur Person, wobei hier neben Alter, Geschlecht und Schulbildung auch die Bekanntheit von Förderprogrammen für den akademischen Nachwuchs erfragt werden. Die Stichprobe (n = ca. 85) stellen Bankmitarbeiterinnen und Bankmitarbeiter mit Abitur, Fachabitur und fachgebundenem Abitur dar, die sich noch in der Bankausbildung befinden. Die Erhebung wird derzeit an der Akademie Bayerischer Genossenschaften durchgeführt, an der sich die Auszubildenden in ausbildungsbegleitenden oder prüfungsvorbereitenden Kursen befinden. Die Erhebung wird bis Ende 1996 andauern.

#### **4.2 Bisher vorliegende Ergebnisse**

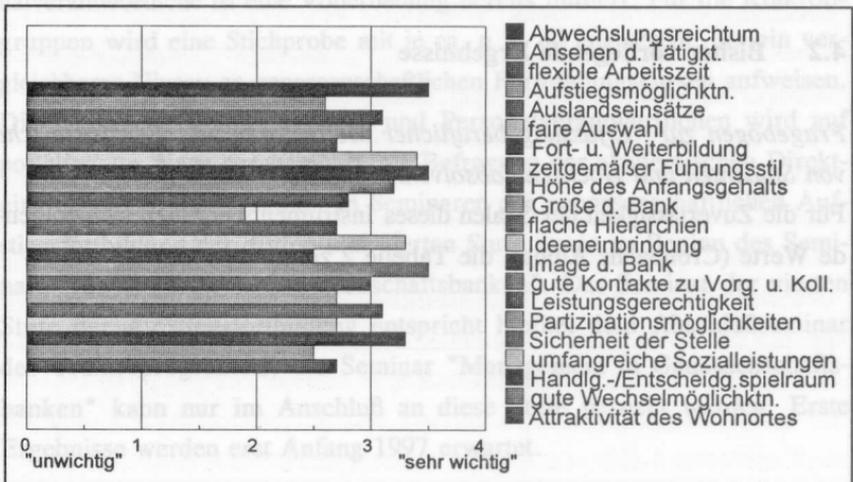
*Fragebogen zur "Erfassung beruflicher Motivatoren und Berufswünsche von Studenten und Hochschulabsolventen" (BMBW-STUD)*

Für die Zuverlässigkeit der Skalen dieses Instruments ergaben sich folgende Werte (Cronbachs Alpha), die Tabelle 2 zeigt:

**Tab. 2:** Zuverlässigkeit der Skalen "Berufliche Motivatoren", "Berufswünsche" und "Präferierte Arbeitgeber" in Form von internen Konsistenzen

Skala	Anzahl der Fälle	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha
Berufliche Motivatoren	143	21	0,70
Berufswünsche	148	15	0,42
Präferierte Arbeitgeber	131	19	0,88

Für die Studenten sind für eine Berufswahl folgende Merkmale einer Tätigkeit entscheidend: der gute Kontakt zu Vorgesetzten und Kollegen, der Abwechslungsreichtum der Tätigkeit sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Abbildung 2 zeigt die Häufigkeiten der beruflichen Motivatoren. Die geringste Wichtigkeit erhielt die Größe der Bank.



**Abb. 2:** Wichtigkeit beruflicher Motivatoren bei der Arbeitgeberwahl von Studenten

Die Funktionsbereiche Firmenkunden, Kredit, Privatkunden und Wertpapiere sowie die Aussicht darauf, eine Filiale zu leiten, stellen für die befragten Studenten die attraktivsten dar. Am wenigsten begehrt ist die Tätigkeit in einer volkswirtschaftlich ausgerichteten Abteilung. Die Attraktivität weiterer Funktionsbereiche zeigt Abbildung 3.

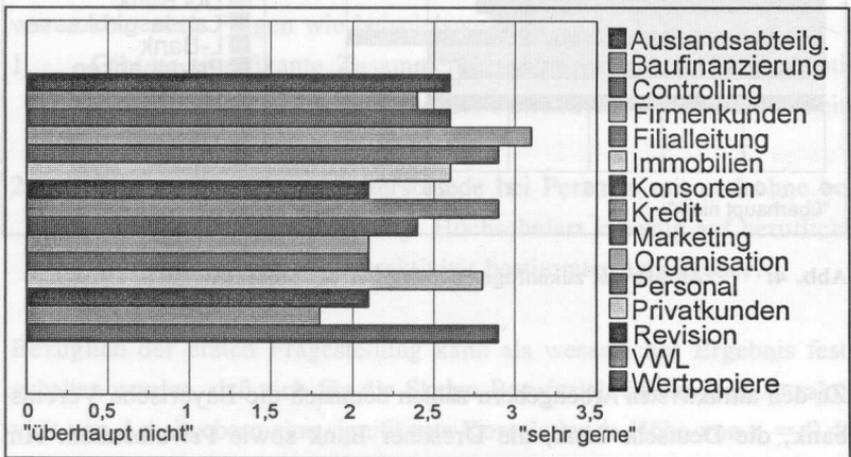


Abb. 3: Präferenz von Funktionsbereichen in der Bank

Bezüglich der Attraktivität des zukünftigen Arbeitgebers zeigte sich bei den befragten Studenten folgendes Bild:

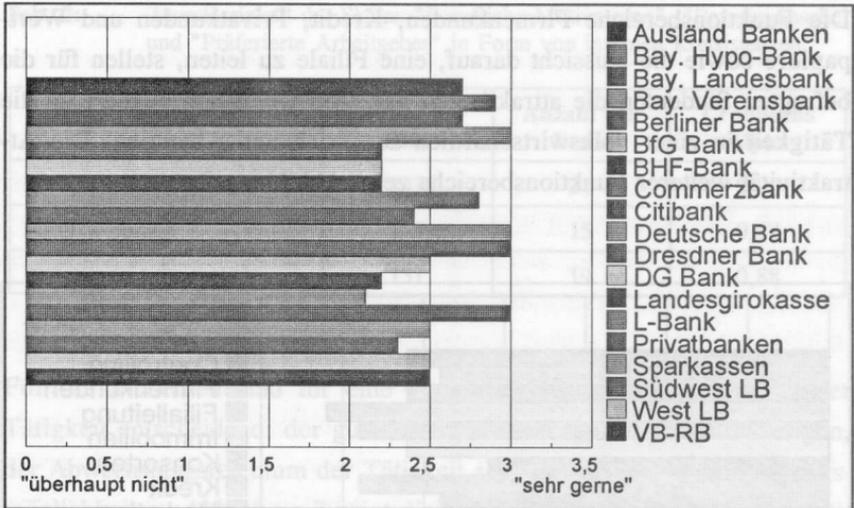


Abb. 4: Attraktivität zukünftiger Arbeitgeber bei Studenten

Zu den attraktivsten Arbeitgebern zählen demnach die Bayerische Vereinsbank, die Deutsche Bank, die Dresdner Bank sowie Privatbanken. Am wenigsten attraktiv sind die L-Bank, die Landesgirokasse, die Berliner Bank, die BHF-Bank, die BfG-Bank sowie die Südwest LB. Die übrigen Kreditinstitute befinden sich im Mittelfeld der Attraktivität. Diese Ergebnisse weichen zum Teil etwas von einer breiter angelegten Studie zur Attraktivität verschiedener Kreditinstitute bei Hochschulabsolventen von Schwaab und Schuler (1991) ab, die die höchste Attraktivität bei der Commerzbank, der Deutschen Bank und der Dresdner Bank, eine mittlere bei West LB, Hypo-Bank und Bayerischer Vereinsbank sowie eine eher niedrige Attraktivität bei genossenschaftlichen Primär- und Zentralbanken, Sparkassen und anderen Landesbanken feststellen konnten.

Für 71 % der Studenten bedeutet ein Traineeprogramm den Beginn eines dauerhaften Arbeitsverhältnisses – ob sie dabei über ein Traineepro-

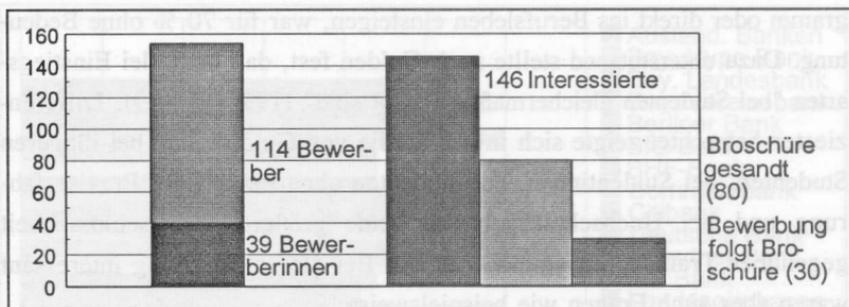
gramm oder direkt ins Berufsleben einsteigen, war für 70 % ohne Bedeutung. Dazu unterstützend stellte auch Gulden fest, daß beiderlei Einstiegsarten "bei Studenten gleichermaßen beliebt sind" (1996, S. 219). Differenzierter betrachtet zeigte sich in der Studie von Gulden, daß bei jüngeren Studenten, bei Studentinnen, bei Studenten ohne Lehre oder Praxiserfahrung und bei Hochschulabsolventen eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber Traineeprogrammen besteht. Bei dieser Erhebung interessant waren aber auch Fragen wie beispielsweise:

1. Gibt es signifikante Zusammenhänge zwischen beruflichen Motivatoren, Berufswünschen und der Attraktivität bestimmter Arbeitgeber?
2. Gibt es signifikante Unterschiede bei Personen mit und ohne bereits absolvierte Banklehre je Hochschulart in bezug auf berufliche Motivatoren und die Attraktivität bestimmter Arbeitgeber?

Bezüglich der ersten Fragestellung kann als wesentliches Ergebnis festgehalten werden, daß sich für die Skalen Berufszielwünsche und Attraktivität von Arbeitgebern eine signifikante Korrelation in Höhe von  $r = 0,47$  ergibt. Für die zweite Fragestellung ergaben sich keine signifikanten Unterschiede.

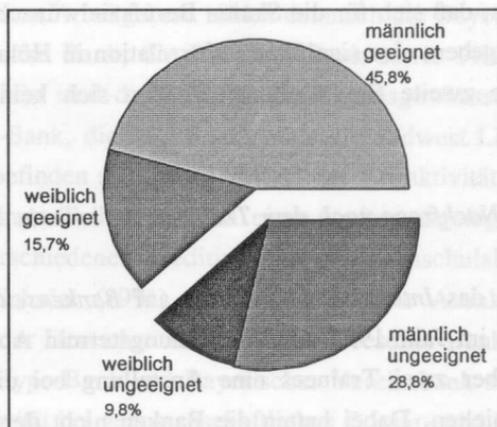
#### *Erfassung der Nachfrage nach dem Traineeprogramm in Banken und bei Bewerbern*

Betrachtet man das *Interesse* an Trainees auf *Bankenseite*, so läßt sich feststellen, daß im Jahr 1995 zum Einstellungstermin April ein Trainee und zum Oktober zwei Trainees eine Anstellung bei einer Genossenschaftsbank erhielten. Dabei hatten die Banken nicht den Bewerberpool genutzt, sondern ihre Trainees selbst akquiriert, wobei jedoch einer der Bewerber sich auch im Pool befunden hatte. Zum Einstellungstermin April 1996 konnte ein Trainee seine Arbeit aufnehmen, der ebenfalls von der Bank selbst geworben worden war.



**Abb. 5:** Bewerbungs- und Nachfragehäufigkeit für das Traineeprogramm im Zeitraum Anfang 1995 bis Mitte 1996

Auf der *Bewerberseite* gingen, wie Abbildung 5 zeigt, insgesamt über einen Zeitraum von ca. eineinhalb Jahren 153 Bewerbungen für das Traineeprogramm an der Akademie Bayerischer Genossenschaften ein.



**Abb. 6:** Prozentuale Häufigkeit der prinzipiellen Eignung von Bewerberinnen und Bewerbern

Die prinzipielle *Eignung der Bewerberinnen und Bewerber*, d. h. die Eignung nach Durchsicht der Bewerbungsunterlagen, stellt sich, wie Abbildung 6 zeigt, für beide Geschlechtergruppen in einem Verhältnis von ca. 60 % Geeigneten zu 40 % Ungeeigneten dar. Aus den bisher beschriebenen Zahlen läßt sich bereits vermuten, daß ein Großteil der Bewerber in letzter Konsequenz eine *Absage* erhalten mußte. Tatsächlich mußte die Vermittlungsstelle der Akademie Bayerischer Genossenschaften bisher 109 Bewerbern (71 %) eine Absage erteilen, wobei dies 94 (61 %) prinzipiell geeignete Bewerber betraf. Zusätzlich nahmen 22 (14 %) der geeigneten Bewerberinnen und Bewerber selbst ihre Bewerbung zurück. Die übrigen befinden sich derzeit noch im Bewerberpool. In diesem Zusammenhang interessant ist auch die Frage, wo die Personen, die ihre Bewerbung selbst zurücknahmen, eine Anstellung erhielten. 22 % der geeigneten Bewerber blieben den Genossenschaften als Trainee bzw. in einer anderen Form erhalten, 9 % kamen bei einer Sparkasse, 4 % bei der Bayerischen Hypotheken- und Wechselbank AG unter, über den Verbleib von 65 % ist nichts bekannt.

Betrachtet man die Bewerberzahlen für Traineeprogramme anderer Banken, ergibt sich folgendes Bild: Die Bayerische Hypotheken- und Wechselbank hat ca. 8000 Bewerber, die Vereinsbank ca. 3500 Bewerber, die DG-Bank ca. 2500 Bewerber, die Nordwest Landesbank ca. 2500 Bewerber pro Jahr in der gesamten Bundesrepublik. Bei der Bayerischen Landesbank bewerben sich ca. 1800 Personen im Jahr bezogen auf Bayern, bei der Südwest Landesbank 600 Personen pro Einstellungstermin bezogen auf Baden-Württemberg (Quelle: Schätzungen gemäß telefonischer Nachfrage).

*Fragebogen zur Erfassung der Aktivitäten im Bereich der Studentenbetreuung (ABS)*

Tabelle 3 zeigt die Inhalte und Ergebnisse der Umfrage über die Aktivitäten im Bereich der Studentenbetreuung:

**Tab. 3:** Ergebnisse der Erfassung der Aktivitäten zur Studentenbetreuung (ABS)

<b>Frage I.1.</b>	<b>Wir ermöglichen Studenten ein Praktikum bei uns in der Bank.</b>
	Nein: 48,7%      Ja: 48,7%      Wochen/Jahr: M = 15,8
<b>Frage I.2.</b>	<b>Wir unterstützen Studenten bei der Anfertigung von Seminar- und Diplomarbeiten.</b>
	Nein: 59%      Ja: 39,7%      Arbeiten/Jahr: M = 1,4
<b>Frage I.3.</b>	<b>Den häufigsten Kontakt haben wir zu Studenten der ...</b>
...	<b>Universität:</b>
	7,7% Passau
	5,1% Augsburg, Bayreuth, München
	3,8% Regensburg
	2,6% Bamberg
	1,3% Darmstadt, Erlangen-Nürnberg, Frankfurt, Ingolstadt
...	<b>Fachhochschule:</b>
	5,1% München, Landshut
	3,8% Kempten, Nürnberg, Regensburg, Rosenheim, Würzburg
	2,6% Augsburg, Krumbach, Schweinfurt
	1,3% Coburg, Ingolstadt, Neu-Ulm, Weiden
<b>Frage II.1.</b>	<b>Wir hatten innerhalb der letzten 5 Jahre Mitarbeiter, die ein Studium absolvieren bzw. absolvierten. (falls "keine" Verzweigung nach III.)</b>
	Keine: 37,2%      Ja: 61,5%      Anzahl: M = 4,5
<b>Frage II.2.</b>	<b>Wir haben Mitarbeiter, die nach ihrer Ausbildung bei uns ein Studium absolvierten und jetzt wieder bei uns tätig sind. (von II.1. "ja")</b>
	Nein: 77,1%      Ja: 22,9%

## Fortsetzung Tabelle 3

<p><b>Frage II.3. Der Kontakt zu derzeit studierenden Mitarbeitern ... (von II.1. "ja")</b></p> <p>... ist abgerissen: 18,8%  ... wird noch gepflegt: 75,0%  ... teils teils: 6,2%</p> <p><b>... wird noch gepflegt, und zwar über:</b></p> <p><i>Rangplatz:</i>  1 * Praktika (35,9%)  2 * Einladungen (17,9%)  3 * technische Unterstützung (12,8%)  4 * finanzielle Anreize (9,0%)  4 * fachliche Unterstützung (9,0%)  6 * Zusendung verschied. Infomaterialien (6,4%)  6 * Diplomarbeiten (6,4%)  8 * systematische Praxiseinsätze (3,8%)  9 * Ermöglichung von Seminarbesuchen (1,3%)</p>
<p><b>Frage III.1. Von der Akademie Bayerischer Genossenschaften erwarten wir eine konsequente Hilfestellung bei der Studentenbetreuung.</b></p> <p>Nein: 75,6%      Ja: 21,8%</p>
<p><b>Frage III.2. Da wir prinzipiell interessiert sind, nehmen Sie uns bitte auf in den Bankenpool zur Vermittlung von...</b></p> <p>Praktikanten: 3,8%  Trainees: 6,4%  Seminar-, Diplom- u. Doktorarbeiten: 5,1%  Keine: 87,2%</p>

### 4.3 Bisherige Schlußfolgerungen und Ausblick

Über die Aktivitäten der Banken im Bereich der *Studentenbetreuung* bzw. in der *Betreuung ehemaliger Auszubildender* im Studium sind zunächst nur Aussagen in eine grobe Richtung möglich, da die vorliegenden Ergebnisse aufgrund einer Rücklaufquote von 15,4 % nicht als repräsentativ für die Genossenschaftsbanken in Bayern gelten können. Dennoch kann man davon ausgehen, und dies wird unterstützt durch persönliche Gespräche und Workshops mit Vorständen und Personalverantwortlichen, daß der Kontakt zu Hochschule und Studenten im Rahmen von Praktika in ausreichendem Maße gepflegt wird. Es würde aber sicher auch im Interesse der Banken liegen, bestimmte Themen im Rahmen von Seminar-, Diplom- oder Doktorarbeiten noch intensiver bearbeiten zu lassen.

Die Wiedereingliederung ehemaliger Auszubildender nach Abschluß eines Studiums kann als relativ gering bezeichnet werden. Dies kann allerdings aufgrund der Fragestellung auch daran liegen, daß sich einige Personen dieses Kreises immer noch im Studium befinden. Zumindest ist die Betreuung und Kontaktpflege während des Studiums nach Aussage der Banken als überaus positiv zu bezeichnen. Eine relativ deutliche Absage wird der Akademie Bayerischer Genossenschaften als Unterstützer für diesen Bereich erteilt. Auch die Bemühungen um die Schaffung von Bankenpools zur Vermittlung allgemein akademischer Kontakte wird von dem Großteil der Banken nicht gewünscht. Als ein weiteres Indiz hierfür sei der geringe Rücklauf nochmals in Erinnerung gerufen. Beachtenswert ist auch der Sachverhalt, daß einige wenige Banken in Bayern hauseigene Traineeprogramme durchführen, und zwar völlig ohne Unterstützung durch oder Information an die Akademie Bayerischer Genossenschaften. Dennoch sollte die Akademie als Ansprechpartner und Berater jederzeit zur Verfügung stehen, dies zeigt das tatsächliche Informationsbedürfnis der Banken und der Bankmitarbeiter aus der täglichen Praxis. Sie sollte

weiterhin versuchen, Einsicht bezüglich der Notwendigkeit, auch akademisch qualifizierte Mitarbeiter vor Ort zu haben, in die Banken zu tragen. Dies ist schon allein wegen des Selbstverständnisses der Akademie notwendig. Denn sie "ist Dienstleister in Sachen Personalentwicklung und versteht sich als Unterstützer, Lenker und Berater bei Personalentwicklungsprozessen in Genossenschaften. So werden geeignete Maßnahmen für die qualifizierte Entwicklung der Mitarbeiter in bayerischen Genossenschaften in allen Funktionsbereichen zur Verfügung gestellt." (Landmesser, 1996, S. 8f.).

Die Nachfrage nach dem Verbund-Traineeprogramm in Bayern anhand tatsächlicher Bewerbungen ist auf Bewerberseite – relativ betrachtet – sehr gering. Die Vermittlungsquote der Bewerber aus dem Bewerberpool an Banken ist so gut wie Null. Weiterhin ist festzustellen, daß die Anzeigen und Broschüren noch ca. 40 % der falschen Bewerber ansprechen. Möglicherweise könnte hier eine Konkretisierung der Anforderungen in der Traineebroschüre und den Anzeigen zum Traineeprogramm Abhilfe schaffen. Geht man davon aus, daß ca. 500 Genossenschaftsbanken in Bayern durchschnittlich einen Trainee auszubilden in der Lage wären, so ist der derzeitige Bestand an 17 ausgebildeten bzw. noch in Ausbildung befindlichen Trainees in neun verschiedenen Banken eine ebenfalls sehr bedauernde Anzahl.

Die zwar naheliegende, allerdings beim zweiten Hinsehen etwas voreilige Schlußfolgerung, den Bewerberpool aufzulösen und das Traineeprogramm einfach sein zu lassen, sollte aus folgenden Gründen vorerst nochmals überdacht werden:

- Aus personalmarketingtechnischen Gründen ist es gut, externen, potentiellen Bewerbern eine Informations- und Anlaufstelle anzubieten, da nach der Studie von Gulden bei "den Studenten ... ein Informationsdefizit in bezug auf die verschiedenen Einstiegsfor-

men" (1996, S. 219) besteht. Außerdem empfiehlt es sich aus Erwägungen des Personalmarketings heraus, für den internen Personalmarkt Informations- und Beratungsmöglichkeiten bereitzustellen, da hiermit zum einen einer Abwanderung aufgrund von fehlenden Informationen über Entwicklungsmöglichkeiten entgegengewirkt wird und zum anderen das Bemühen und Interesse um die Weiterentwicklung der Mitarbeiter im eigenen Hause deutlich wird.

- Das Angebot zur Vermittlung von akademisch qualifizierten Nachwuchskräften an die Banken besteht weiterhin.
- Eine noch zu belegenden Effizienz von Traineeprogrammen, aber auch ein systematisches Vertriebskonzept für die Personalförderprogramme könnten die Nachfrage von Bankenseite doch noch erhöhen.
- Das Traineeprogramm bzw. das Tätigsein von Akademikern in Genossenschaftsbanken ist noch relativ jung.
- Die Genossenschaftsbanken haben eine Vertretung, wenn es um die Kontaktpflege mit Hochschulen und Studenten geht (Imageaspekt in Richtung zukünftiger Rekrutierung).
- Allgemein vermittelt ein Traineeprogramm das Image von Aufgeschlossenheit und Fortschrittlichkeit (Imageaspekt in Richtung Kunden).

Was die Erfassung beruflicher Motivatoren und Berufswünsche von Studenten und Hochschulabsolventen angeht, sollte die signifikante Korrelation von 0,47 zwischen Berufswünschen und Attraktivität von Arbeitgebern nicht überbewertet werden. Sie liegt auf den ersten Blick auf mittlerer Höhe und stützt sich auf eine relativ kleine Stichprobe im Vergleich zur Grundgesamtheit. Ein weiterer Aspekt ist, daß die Verteilung der Einzelkennwerte den Einfluß von "Ausreißern" nicht ausschließt. Inwieweit bestimmte Berufszielwünsche und Spezialisierungen die Attraktivität potentieller Arbeitgeber determinieren, muß in weitergehenden

Analysen überprüft werden. Vorstellbar wäre durchaus, daß für bestimmte Spezialisierungen der Studienrichtung und somit des späteren Tätigkeitsbereiches tatsächlich oder im Rahmen der subjektiven Wahrnehmung der Studenten nur bestimmte Arbeitgeber die entsprechenden Möglichkeiten bieten. Die Unabhängigkeit von absolvierter Lehre zur Attraktivität bestimmter Arbeitgeber sollte jedoch im Hinblick darauf, daß es in den Jahren der Ausbildung nicht gelingen konnte, eine dauerhafte Bindung an die Organisation herzustellen, zu denken geben.

### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Zwischenbericht der Studie beschäftigt sich mit der Notwendigkeit und dem Entwurf einer Effizienzmessung von Personalförderinstrumenten im Bereich akademisch ausgebildeter oder auszubildender Nachwuchsfach- und -führungskräfte für bayerische Genossenschaftsbanken. Den Rahmen bilden dabei Überlegungen zu einem Bildungscontrolling für das Traineeprogramm. Psychologische Akzente werden im Hinblick auf die organisationale Identität im Sinne Henri Tajfels zu setzen sein. Der Aspekt der Studienmotivation von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Hochschulzugangsberechtigung wird basierend auf Erkenntnissen der Instrumentalitätstheorie nach Victor Vroom operationalisiert. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, daß sich das Verbund-Trainee-Programm weder bei Bewerbern noch bei den Genossenschaftsbanken sonderlichen Interesses erfreut und in diesem Bereich wie dem gesamten Bereich der Förderinstrumente für den "Akademischen Nachwuchs" noch einige Überzeugungsarbeit vor allem bei den Banken zu leisten ist. Weiterhin kristallisiert sich heraus, daß sich genossenschaftliche Kreditinstitute bezüglich ihres Images als zukünftige Arbeitgeber auf die mittleren bis hinteren Plätze verweisen lassen müssen. Weiterhin muß der Kontakt der Banken zu Hochschulen und Studenten, vor allem im Hinblick auf zu erwartende Synergien aus Seminar- und Diplomarbeiten, intensiviert werden.

## Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.). (1995). *Schüler- und Absolventenprognose 1995*. Reihe A, Bildungsstatistik, Heft 31. München: Rittel Offset.
- Boudreau, J. W. (1983). Economic considerations in estimate the utility of human resource productivity improvement programs. *Personnel Psychology*, 36, 551-557.
- Gulden, H. (1996). *Evaluation von Traineeprogrammen als Alternative zur klassischen Form des Berufseinstiegs*. Mering: Hampp.
- Heckhausen, H. (1965). Leistungsmotivation. In H. Thomae (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Bd. II* (S. 602-702). Göttingen: Hogrefe.
- Landmesser, M. L. (1996). Zwei Standorte – eine Akademie. Im zunehmenden Wettbewerb entscheidet der Faktor Mensch. *Bayerisches Genossenschaftsblatt*, 6, 8-10.
- Landsberg, G. v. & Weiß, R. (Hrsg.). (1995). *Bildungs-Controlling*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Lindenlaub, S. (1984). *Einstellungen und Handeln. Neue Sicht eines alten Problems*. Göttingen: Hogrefe.
- Rehn, M.-L. (1993). Die Eingliederung neuer Mitarbeiter. In K. Moser, W. Stehle & H. Schuler (Hrsg.), *Personalmarketing* (S. 77-95). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schwaab, M.-O. & Schuler, H. (1991). Die Attraktivität der deutschen Kreditinstitute bei Hochschulabsolventen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 35, 105-114.
- Siehl, C. & Martin, J. (1984). The role of symbolic management: How can managers effectively transmit organizational culture? In J. G. Hunt (Ed.), *Leaders and managers. International perspectives on managerial behavior and leadership research* (pp. 227-233). New York: Pergamon.
- Sonntag, K.-H. (Hrsg.). (1992). *Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.

- Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialisation. In B. M. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behavior, Vol. 1* (pp. 209-264). Greenwich, Co.: JAI Press.
- Vroom, V. H. (1964) . *Work and Motivation*. New York: Wiley.

## Anhang: Kurzbeschreibung der Förderprogramme "Akademischer Nachwuchs"

Förderprogramm	Studentenbetreuungsprogramm (SBP)	Studententraineeprogramm (STP)
Zugangsvoraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Banklehre</li> <li>- Absprache zwischen Bank und MitarbeiterIn</li> <li>- Hochschulzugangsberechtigung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Banklehre</li> <li>- Vereinbarung zwischen Bank und MitarbeiterIn</li> <li>- Hochschulzugangsberechtigung</li> </ul>
Inhalt/Ziel	<p>Bindung studierender, ehemaliger MitarbeiterInnen genossenschaftlicher Banken durch Förderung und Kontakt, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Praktika in den Semesterferien</li> <li>- Vermittlung von Dipl.arbeiten</li> <li>- Kontaktveranstaltungen</li> <li>- Bankinformation</li> <li>- allgemeine aktuelle Informationen</li> </ul>	<p>Bindung studierender MitarbeiterInnen durch Verzahnung von Traineeprogramm und Studium über:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutzung der Semesterferien für gelenkte, systematische Praxiseinsätze und Seminare</li> <li>- Verlegung der Traineeausbildung ins Studium</li> </ul>
Abschluß	Diplom der Hochschule/ Fachhochschule	Diplom der Hochschule/ Fachhochschule abgeschlossene Traineeausbildung
Förderprogramm	Traineeprogramm (TP)	Berufsbegleitendes Studium (BBS)
Zugangsvoraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diplom</li> <li>- Anstellungsvertrag bei einer Volks-/Raiffeisenbank</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Banklehre</li> <li>- Absprache zwischen Bank und MitarbeiterIn</li> <li>- Hochschulzugangsberechtigung</li> </ul>

<b>Förderprogramm</b>	<b>Traineeprogramm (TP)</b>	<b>Berufsbegleitendes Studium (BBS)</b>
<b>Inhalt/Ziel</b>	Qualifizierung zur Fachkraft einer Volks-/Raiffeisenbank in einem bestimmten Bereich über relativ flexible Abfolge von systematischen Praxiseinsätzen und begleitenden Seminaren	interne akademische Qualifizierung über Fern- und Präsenzstudium während der Berufstätigkeit: - Dauer: ca. 6 Semester - Lernaufwand: ca. 2h/Tag Verzahnung mit der genossenschaftlichen Aufstiegsfortbildung
<b>Abschluß</b>	abgeschlossene Traineeausbildung qualifizierte Fachspezialisierung	Diplom der Fachhochschule im Schwerpunkt Bankwirtschaft



## Autorenverzeichnis

Felithan, Nicole: Dipl.-Psych., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpsychologie der Katholischen Universität Eichstätt, Ostenstraße 26, D-85071 Eichstätt

Gerlich, Petra: Dipl.-Psych., Mitarbeiterin der Akademie Bayerischer Genossenschaften, Leising 16, D-92339 Beilngries

Landmesser, Martin L.: Akademiedirektor, Bayerischer Genossenschaftsverband, Leising 16, D-92339 Beilngries

Paulhart, Karl: Dr. phil., Direktor der Raiffeisenakademie Wien, Steingasse 11-13, A-1030 Wien

Rank, Birgit: Dipl.-Psych., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpsychologie der Katholischen Universität Eichstätt, Ostenstraße 26, D-85071 Eichstätt

Roßkopf, Hans-Peter: Direktor der Augusta-Bank eG, Blücherstraße 4, D-86165 Augsburg

Scharpf, Robert: Dipl.-Psych., Mitarbeiter im Trainings- und Organisationsentwicklungsbereich einer deutschen Universalbank, Quedlinburger Straße 9, D-80992 München

Wakenhut, Roland: Dr. phil., Dr. rer. pol. habil., Univ.-Prof., Ordinarius für Wirtschafts- und Sozialpsychologie an der Katholischen Universität Eichstätt, Ostenstraße 26, D-85071 Eichstätt

## Weitere Veröffentlichungen im Rainer Hampp Verlag

### *Wolfgang Weber, W. Mayrhofer, W. Nienhüser, M. Rodehuth, B. Rütter: Betriebliche Bildungsentscheidungen. Entscheidungsverläufe und Entscheidungsergebnisse*

ISBN 3-87988-043-3, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1994, 192 S., DM 36.80

Bildungsentscheidungen in Unternehmungen werden häufig durch technischen Wandel ausgelöst. Die Art und Weise der implementierten Bildungsmaßnahmen wird jedoch nicht von technischen Veränderungen allein determiniert, sondern hängt auch vom Charakter der betrieblichen Entscheidungsprozesse ab.

In einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten empirischen Untersuchung wurden Fallstudien über 31 Entscheidungsprozesse in 28 Unternehmen erhoben und der Einfluß des Entscheidungsverlaufs auf die Bildungsmaßnahmen analysiert. Vor dem Hintergrund eines macht- und konflikttheoretischen Modells betrieblicher Entscheidungen lassen sich vier Typen von Entscheidungsprozessen unterscheiden: Rationale, inkrementale, verdeckt politische und offen politische Prozesse. Die empirischen Befunde zeigen, daß durch Interessengegensätze gekennzeichnete, verdeckt und offen politische Prozesse eher zu innovativen und problemadäquaten, allerdings zeitintensiveren Bildungsentscheidungen führen als rationale und inkrementale Prozesse. Die Gestaltung von Entscheidungsprozessen ist deshalb ein Ansatzpunkt zur Verbesserung der Qualität von betrieblichen Bildungsentscheidungen.

### *Barbara Gülpen: Evaluation betrieblicher Verhaltenstrainings unter besonderer Berücksichtigung des Nutzens*

ISBN 3-87988-153-7, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1996, 347 S., DM 56.80

Bei der Gestaltung und Durchsetzung betrieblicher Führungs- und Verhaltenstrainings stehen oft die Kosten dieser Veranstaltungen im Vordergrund. Zu fragen ist aber auch nach ihrem Nutzen: Was beeinflußt den Trainingserfolg? und Welchen Nutzen (ausgedrückt in Geld) hat das Training? Die Nutzenberechnung in Geldeinheiten gehört in den Bereich Bildungscontrolling.

In der vorliegenden Arbeit werden zum einen die Einflußfaktoren auf den Trainingserfolg in Theorie und Praxis herausgearbeitet, zum anderen steht die Kosten-Nutzen-Analyse im Mittelpunkt der Betrachtung. Dabei wird die noch wenig bekannte Methode der amerikanischen Psychologen Schmidt und Hunter zugrunde gelegt. Der Nutzen wird für konkrete Trainings berechnet, die Einflußfaktoren auf den Nutzen werden systematisch variiert und untersucht. Alle verwendeten Instrumente (Fragebogen etc.) werden wiedergegeben und dienen als Anhaltspunkt für eigene Aktivitäten des Praktikers im Personalbereich.

### *Henning Gulden: Evaluation von Traineeprogrammen als Alternative zur klassischen Form des Berufseinstiegs. Betrachtung aus Firmen- und Studentensicht*

ISBN 3-87988-157-X, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1996, 330 S., DM 56.80

Traineeprogramme bilden seit Jahren eine etablierte Alternative zur Rekrutierung von Hochschulabsolventen. Die vorliegende Arbeit setzt sich kritisch mit der Frage auseinander, ob Traineeprogramme noch zeitgemäß sind.

Die Untersuchung ist als Soll-Ist-Vergleich aufgebaut, bei dem Einstellungen, Persönlichkeitsstrukturen und Verhaltensintentionen von Studenten den Erwartungen renommierter Traineeprogrammanbieter gegenübergestellt werden.

72 119

25

# Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung

Dieser Band umfaßt Beiträge zu einer Expertentagung zum Thema Bildungscontrolling mit dem Titel „Erfolg in der Führungskräfteentwicklung“, die im April 1996 in der Akademie Bayerischer Genossenschaften in Beilngries stattgefunden hat. Die Beiträge beleuchten das Thema Controlling von Führungskräfte-training von theoretischer und praktischer Seite: Es wird ein systematisches, integratives Konzept von Bildungscontrolling skizziert, das nicht nur die bisherigen Erfahrungen berücksichtigt, sondern das die betriebswirtschaftliche Controllingperspektive ebenso umschließt wie die pädagogisch-psychologischen Bedingungen der Weiterbildung. Erfahrene Praktiker aus dem Bankenbereich stellen dem ihre Umsetzung dieses Gedankens in die Praxis gegenüber. Die Umsetzungen werden ergänzt durch praxisorientierte Studien zur Transfersicherung eines Führungsseminars und zur Evaluation eines Traineeprogramms. Als weiterer Denkanstoß zur konzeptionellen Entwicklung wird die Qualitätssicherung in der Weiterbildung diskutiert.

Nach einer Tätigkeit in einer Personalmanagement-Beratung ist *Birgit Rank* seit 1992 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpsychologie an der Katholischen Universität Eichstätt.

*Roland Wakenhut* ist nach Lehrtätigkeiten an den Universitäten Gießen, München und Augsburg seit 1987 Ordinarius für Wirtschafts- und Sozialpsychologie an der Katholischen Universität Eichstätt.



206\$00236543

Rainer Hampp Verlag

ISBN 3-87988-203-7

München und Mering

1996

WG: 17; 18;22