

Reflektierte Praxis

WOLFGANG BIHLER / HEIKE SCHWADORF / DIETHELM JUNGKUNZ / DIRK NEES

Einflussfaktoren auf den Erfolg interner betrieblicher Lehrveranstaltungen bei der Daimler AG – Empirische Ergebnisse aus Teilnehmersicht

KURZFASSUNG: Unternehmen investieren jährlich hohe Summen in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter. Der Erfolg betrieblicher Lehrveranstaltungen kann jedoch nur dann gesichert werden, wenn seine zentralen Einflussfaktoren bekannt sind. Bisher liegen hierzu nur wenige Studien vor. Deshalb wurde bei der Daimler AG empirisch untersucht, welche personalen und umweltbezogenen Faktoren den Lehrveranstaltungserfolg maßgeblich beeinflussen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Umweltfaktoren dominieren und damit die pädagogisch-didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen eine zentrale Bedeutung einnimmt. Dabei ist vor allem auf die didaktischen Kompetenzen des Referenten, die Zielgruppenorientierung sowie die Anwendungsunterstützung durch Vorgesetzte zu achten. Bei den personalen Faktoren sind insbesondere das Vorwissen und die extrinsische Lernmotivation wichtig.

ABSTRACT: Every year companies invest huge amounts of money in training courses for their employees. To offer successful courses, key influencing factors must be known. However, research in this field is very limited. Therefore, an empirical study has been conducted at Daimler AG to identify relevant personal characteristics and environmental factors for training success. The results show the significant impact of the environment of training participants. Particularly trainers that are competent in didactics, a strong focus on target group as well as supervisor support are key factors for training effectiveness. Relating to personal characteristics previous knowledge and extrinsic motivation to learn appeared to be the most important influencing factors.

1 Einleitung

Aktuelle Studien zur betrieblichen Weiterbildung gehen für die Zukunft von einem steigenden unternehmensspezifischen Weiterbildungsbedarf aus (vgl. LENSKE & WERNER 2009, S. 62–64; WERNER 2006, S. 14–15). Hier sind vor allem interne betriebliche Lehrveranstaltungen vielversprechend, da sie die Besonderheiten des Unternehmens berücksichtigen und in pädagogisch strukturierten Lehr-Lern-Prozessen die Aneignung komplexer Inhalte und Zusammenhänge in kurzer Zeit ermöglichen. Unternehmen werden jedoch nur dann in Lehrveranstaltungen investieren, wenn diese von Erfolg gekennzeichnet sind.

Häufig ist jedoch unklar, was unter dem Erfolg einer Lehrveranstaltung zu verstehen ist und welche Zielkriterien zu seiner Präzisierung heranzuziehen sind. In der betrieblichen Praxis wird dieser oftmals allein am Kriterium der Zufriedenheit

der Teilnehmer gemessen (vgl. HÄRING 2003, S. 256–257; RUONA, LEIMBACH, HOLTON & BATES 2002, S. 219). Dies greift zu kurz, da zusätzlich Lern- und Transfererfolge sehr bedeutsam sind (vgl. PIEZZI 2002, S. 217; WITTMANN 1997, S. 65).

Um den Erfolg von Lehrveranstaltungen zu sichern, müssen seine zentralen Einflussfaktoren bekannt sein. Denkbar sind sowohl personale Faktoren des Lehrveranstaltungsteilnehmers als auch Faktoren seiner zentralen Umwelten. Dazu gehören Einflussfaktoren der Lernumgebung (z. B. Kompetenzen des Referenten), der Arbeitsumgebung (z. B. Arbeitsklima) sowie der Weiterbildungsorganisation (z. B. Zielgruppenorientierung). Bislang konzentrieren sich Forschungen nur auf einzelne isolierte Faktoren (vgl. AWONIYI, GRIEGO & MORGAN 2002, S. 26). Sehr wenige Untersuchungen haben Einflussfaktoren auf den Lehrveranstaltungserfolg umfassend und systematisch analysiert (vgl. BIHLER 2006; PIEZZI 2002).

Der Lehrveranstaltungserfolg und seine Einflussfaktoren lassen sich sowohl durch Selbst- als auch Fremdeinschätzung (z. B. durch Referenten und Vorgesetzte) erfassen. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Selbstwahrnehmung und -beurteilung bedeutend differenzierter als die Fremdwahrnehmung erfolgt (vgl. auch JUNGKUNZ 1995; SIEGER-HANUS 2001; MOSER 2004). Zudem hat sie eine hohe motivationale und damit handlungssteuernde Funktion. So korreliert die Selbsteinschätzung erworbener Kompetenzen mit beruflichem Erfolg (vgl. STIEF 2001) und beeinflusst das berufliche Leistungsverhalten (vgl. SONNTAG & SCHÄFER-RAUSER 1993). Insofern bietet die subjektbezogene Perspektive vielversprechende Ansatzpunkte zur Erforschung des Lehrveranstaltungserfolgs.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Faktoren der Person und Umwelt aus der subjektiven Sicht der Lehrveranstaltungsteilnehmer für den Lehrveranstaltungserfolg besonders relevant sind. Daher ist Ziel des vorliegenden Beitrags, aus der Vielzahl theoretisch möglicher Einflussfaktoren jene zu identifizieren, welche die Zufriedenheit, den Lern- und Transfererfolg maßgeblich beeinflussen. Dadurch können fundierte Empfehlungen zur Qualitätssicherung von Lehrveranstaltungen abgeleitet werden. Ausgehend von einem theoretischen Modell zu den Einflussfaktoren des Lehrveranstaltungserfolgs wird eine empirische Untersuchung mit N = 458 Lehrveranstaltungsteilnehmern im Bereich Finance & Controlling der Daimler AG durchgeführt.

2 Theoretische Grundlagen zu den Einflussfaktoren auf den Lehrveranstaltungserfolg

2.1 Erfolg interner betrieblicher Lehrveranstaltungen

Betriebliche Lehrveranstaltungen zählen zur organisierten formalen Weiterbildung, die räumlich und zeitlich losgelöst vom beruflichen Arbeitsplatz stattfindet (vgl. PRENZEL, MANDL & REINMANN-ROTHMEIER 1997, S. 21–22). Diese werden von den Unternehmen für ihre Beschäftigten ganz oder teilweise finanziert. Im Unterschied zu externen Lehrveranstaltungen werden Ziele und Inhalte interner Lehrveranstaltungen direkt vom Unternehmen verantwortet (vgl. GRÜNEWALD & MORAAAL 1996, S. 11).

Für die Präzisierung des Lehrveranstaltungserfolgs wurden in der Vergangenheit mehrere Klassifikationen vorgeschlagen (vgl. zusammenfassend THIERAU 1991, S. 59–101), die jedoch einander sehr ähnlich sind (vgl. HOLLING & LIEPMANN 2007, S. 371; GÜLPEN 1996, S. 36). Hierbei hat sich aufgrund seiner einfachen, verständlichen und mehrdimensionalen Kriterienstruktur das Modell von KIRKPATRICK (vgl. 1998, S. 19) etabliert (vgl. GOLDSTEIN & FORD 2002, S. 152; HÄRING 2003, S. 113). Er unterscheidet

zwischen Zufriedenheit, Lern-, Transfer- und Organisationserfolg. Da vorliegende Studie die subjektive Sicht des Lehrveranstaltungsteilnehmers fokussiert, werden die Zielkriterien Zufriedenheit, Lern- und Transfererfolg analysiert. Der Organisationserfolg bleibt unberücksichtigt, da er ökonomische Aspekte, wie beispielsweise Kostensenkungen, Produktivitäts- oder Unternehmenswertsteigerungen, betrachtet, die sich der subjektiven Perspektive weitgehend entziehen.

Zufriedenheit wird allgemein mit Wohlbefinden gleichgesetzt (vgl. WISWEDE 2004, S. 631). Sie resultiert aus dem Vergleich der wahrgenommenen und beurteilten Merkmale einer Lehrveranstaltung mit den individuellen Erwartungen des Lehrveranstaltungsteilnehmers. Dieser wird umso zufriedener sein, je stärker seine individuellen Erwartungen übertroffen werden.

Lernerfolg bezieht sich auf eine wünschenswerte Veränderung der beruflichen Handlungskompetenz des Lehrveranstaltungsteilnehmers. Berufliche Handlungskompetenz ist durch die beiden zentralen Komponenten der Handlungsfähigkeit und -bereitschaft gekennzeichnet (vgl. BADER 2000, S. 39; SCHWADORF 2003, S. 70). Während für die Handlungsfähigkeit der Erwerb von Wissen grundlegend ist, setzt die Handlungsbereitschaft das Vorhandensein geeigneter motivationaler Strukturen voraus. Ohne Motivation wird nicht gelernt und erworbenes Wissen nicht angewendet. In der betrieblichen Weiterbildung ist die intrinsische Motivation in Form des Interesses besonders vielversprechend, da die Anreize für Lernen und dessen Anwendung im Gegenstand selbst bedingt sind. Aufgrund der Bedeutung des Gegenstands für die Person verlaufen diese Handlungen vollständig selbstbestimmt aus eigenem Antrieb, ohne dass äußere Anreize notwendig sind. Wer über hohes Interesse verfügt, erschließt sich sukzessive den Gegenstandsbereich, indem er sich hierzu freiwillig fehlende Informationen beschafft und erforderliches Wissen aneignet. Deshalb wird der Lernerfolg über die beiden Zielkriterien **Wissenserwerb** und **Interessenförderung** konkretisiert.

Transfererfolg liegt vor, wenn die erworbenen Kompetenzen auch am Arbeitsplatz angewendet werden. Dies setzt voraus, dass das Gelernte unter veränderten Bedingungen rekonstruiert und weiterentwickelt werden kann (vgl. EULER 1996, S. 196–198). Des Weiteren muss die Arbeitsumgebung Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume gewähren. Transfererfolge können bereits zum Ende einer Lehrveranstaltung als sogenannter **antizipierter Lerntransfer** evaluiert werden. Dieser spiegelt die Einschätzungen einer späteren Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz durch die Teilnehmer wider. Hingegen misst der **faktische Lerntransfer** die tatsächlichen Transferleistungen am Arbeitsplatz. Dieser wird in der Regel zwei bis zwölf Monate nach Ende der Lehrveranstaltung erhoben, da bei einem zu kurzen Zeitraum noch keine Transferleistungen möglich sind, bei einem zu langen Zeitraum weitere Einflussfaktoren einwirken können.

2.2 Einflussfaktoren der Person und Umwelt

2.2.1 Überblick

In Anlehnung an die Theorie BRONFENBRENNERS (1993) zur „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ wird zwischen Einflussfaktoren der Person und Umwelt differenziert, wobei die Umweltfaktoren noch weiter in die Faktoren der Lernumgebung, der Arbeitsumgebung und der Weiterbildungsorganisation untergliedert werden. Ausgewählt werden diejenigen Einflussfaktoren, die aufgrund theoretischer und

empirischer Untersuchungen für die Selbsteinschätzung des Lehrveranstaltungserfolgs besonders bedeutend sein können (s. Abb. 1).

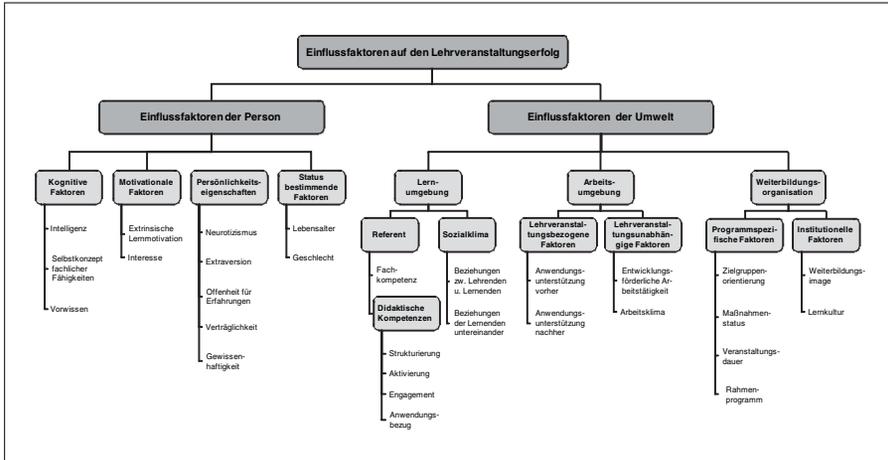


Abb. 1: Einflussfaktoren auf den Lehrveranstaltungserfolg

2.2.2 Einflussfaktoren der Person

Zu den Einflussfaktoren der Person gehören kognitive und motivationale Faktoren sowie Persönlichkeitseigenschaften und Status bestimmende Faktoren.

Kognitive Faktoren umfassen geistige Fähigkeiten einer Person und kommen in der Intelligenz, dem Selbstkonzept fachlicher Fähigkeiten und dem Vorwissen zum Ausdruck. Da sie wichtige Lernvoraussetzungen darstellen, ist eine positive Wirkung auf den Lehrveranstaltungserfolg zu erwarten. **Intelligenz** bezeichnet die geistige Anpassungsfähigkeit des Menschen an neue Aufgaben und Problemsituationen (vgl. JUNGKUNZ 1995, S. 74). Das **Selbstkonzept fachlicher Fähigkeiten** bezieht sich auf die Selbsteinschätzung des für die jeweilige Person relevanten Fachgebiets am Arbeitsplatz. Unter dem **Vorwissen** werden die Kenntnisse und Fertigkeiten einer Person in einem bestimmten Gegenstandsbereich verstanden.

Während bei kognitiv heterogenen Lerngruppen die kognitiven Faktoren die Lernleistung dominieren, kommt bei kognitiv homogenen Gruppen **motivationalen Faktoren** eine besondere Bedeutung zu (vgl. JUNGKUNZ 1992, S. 427). Unabhängig von deren Stellenwert sind jedoch beide Faktoren für einen Wissenserwerb unerlässlich. Motivation wird grundsätzlich mit der Intensität, der Richtung und der Ausdauer eines Verhaltens definiert (vgl. RHEINBERG 2002, S. 15). Im Kontext betrieblicher Weiterbildung ist vor allem die Lernmotivation relevant, als Wunsch bzw. Absicht, bestimmte Inhalte, Fähigkeiten oder Fertigkeiten zu lernen. Liegen die Anreize für Lernaktivitäten außerhalb der eigentlichen Lernhandlung und besitzen nur instrumentellen Charakter, handelt es sich um **extrinsische Lernmotivation**. Beispielsweise kann der Lernende durch materielle Belohnung, Karriereziele oder soziale Anerkennung motiviert sein. Sind hingegen die Anreize im Lerngegenstand selbst verankert, liegt intrinsische Motivation vor, die häufig über das **Interesse** erfasst wird.

In der Psychologie spielen **Persönlichkeitseigenschaften** zur Erklärung interindividueller Unterschiede in typischem Verhalten eine wichtige Rolle, die auch für den Lehrveranstaltungserfolg relevant sein könnten. Bei den Persönlichkeitseigenschaften haben sich die sogenannten „Big Five“-Faktoren, Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, etabliert (vgl. zusammenfassend SCHULER & HÖFT 2006, S. 117–118).

Zu den zentralen **Status bestimmenden Faktoren** zählen das Lebensalter und das Geschlecht. Das **Lebensalter** fungiert als Trägervariable und erfasst all jene Entwicklungsfaktoren, die nicht genau bekannt sind, aber eine enge Beziehung zum Lebensalter aufweisen. Daneben könnte auch das **Geschlecht** die Einschätzung des Lehrveranstaltungserfolgs beeinflussen. So zeigen zwar die wenigen Untersuchungen in der betrieblichen Weiterbildung keine eindeutigen Ergebnisse (vgl. COLQUITT, LEPINE & NOE 2000, S. 680; WEBSTER & MARTOCCHIO 1995, S. 768–774; TZINER & FALBE 1993, S. 210–215). Jedoch wurden in der kaufmännischen Erstausbildung bei der Selbsteinschätzung beruflicher Handlungskompetenz geschlechtsspezifische Unterschiede nachgewiesen (vgl. SCHWADORF 2003, S. 308–310; TRAUTWEIN 2004, S. 124; SIEGER-HANUS 2001, S. 289). Beispielsweise führte allein die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht, unabhängig von anderen Einflussfaktoren, zu einer besseren Selbsteinschätzung der Sachkompetenz (vgl. SCHWADORF 2003, S. 275).

2.2.3 Einflussfaktoren der Lernumgebung

Forschungen im Schul- und Hochschulbereich bestätigen die hohe Bedeutung der Lernumgebung für erfolgreiche Lernprozesse (vgl. RINDERMANN 2001, S. 211–212; HEISE, HASSELHORN & HAGER 2003, S. 49; KOCH 2004, S. 273). Aufgrund der hohen strukturellen Analogien zu betrieblichen Lehrveranstaltungen wird auch ein starker Einfluss der Lernumgebung auf den Lehrveranstaltungserfolg erwartet. Wesentliches Merkmal der **Lernumgebung** ist die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Zahlreiche Studien belegen, dass der Referent maßgeblich den Lehrveranstaltungserfolg beeinflusst. Hierbei unterscheiden die Lernenden zwischen dem Leistungs- und Vertrauenthema (vgl. JUNGKUNZ 1996, S. 404–406). Das Leistungsthema beinhaltet die **fachlichen** und **didaktischen Kompetenzen** des Lehrenden, während das Vertrauenthema das **Sozialklima** und damit die sozialen Beziehungen in der Lehrveranstaltung fokussiert. Der Referent sollte sein Fachgebiet umfassend beherrschen und über aktuelles theoretisches sowie praktisches Wissen verfügen. Zudem sollte er Lernumgebungen didaktisch so gestalten, dass Lernen und der Transfer des Gelernten an den Arbeitsplatz unterstützt werden. Abb. 2 zeigt vier zentrale didaktische Kompetenzen, die sich in der Unterrichtsforschung als besonders relevant und überschneidungsfrei erwiesen haben (vgl. SCHRÖDER 2002; RINDERMANN 2001).



Abb. 2: Didaktische Kompetenzen des Referenten

Strukturierung: Für Lehr-Lern-Prozesse ist ein klarer und nachvollziehbarer Aufbau der Lehrveranstaltung besonders förderlich. Die Strukturierung umfasst die Einbeziehung der Lerninhalte in einen größeren Wirkungszusammenhang und die Zerlegung der Inhalte in einzelne, aufeinander bezogene Bestandteile. Dabei empfiehlt sich neben einer guten Gliederung vor allem die Methodik der didaktischen Reduktion, wonach komplexe Sachverhalte auf ihre wesentlichen Elemente so zu reduzieren sind, dass sie von den Lernenden überschaut und verstanden werden können.

Aktivierung: Durch Aktivierung soll der Lernende aus seiner passiv rezeptiven Rolle gedrängt und zu einer vermehrt aktiven Beteiligung beim Wissenserwerb angeregt werden. Ergebnisse der Lernpsychologie bestätigen, dass selbsttätig erarbeitete Inhalte besser gelernt, länger behalten und eher auf neue Situationen übertragen werden können (vgl. PRENZEL u.a. 2000, S. 171; SCHRÖDER 2002, S. 175). Aktives Lernen kann durch entsprechende Methoden, wie beispielsweise Fragetechniken, Diskussionen, Übungen, Partner- und Gruppenarbeiten, Fallstudien und Planspiele, gefördert werden.

Engagement: Engagement wird vielfach mit Enthusiasmus gleichgesetzt und zeigt sich beispielsweise, wenn der Lehrende die Wichtigkeit des Lehrstoffs zum Ausdruck bringt, mit Begeisterung und Charisma die Themen vermittelt, einen anregenden und motivierenden Unterrichtsstil pflegt, flexibel auf Äußerungen der Lernenden reagiert oder Mimik und Gestik gezielt einsetzt (vgl. auch PRENZEL u.a. 2000, S. 170).

Anwendungsbezug: Eine abstrakte und wenig anwendungsbezogene Form der Wissensvermittlung wird häufig als Grund für träges Wissen verantwortlich gemacht. In diesen Fällen wird Wissen zwar erfolgreich erworben, jedoch kann es in komplexen beruflichen Arbeitssituationen nicht oder nur unzureichend angewendet werden. Um träges Wissen zu vermeiden, sollten Bezüge zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden, z. B. durch Verwendung realer Problemstellungen aus der betrieblichen Praxis der Lernenden oder Reflexion der Lerninhalte aus verschiedenen Perspektiven und in unterschiedlichen Anwendungssituationen.

Neben den Kompetenzen des Referenten ist das **Sozialklima** für effektives Lernen sehr wichtig. Es beinhaltet die subjektiv vom Lernenden wahrgenommene Atmosphäre in einer Lerngruppe. Faktorenanalytische Untersuchungen bestätigen zwei zentrale Komponenten des Sozialklimas (vgl. auch im Folgenden EDER 1998, S. 52). Die **Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden** spiegeln die Zusammenarbeit zwischen dem Referenten und dem Lernenden wider. Hierbei handelt es sich zum einen um den Einbezug von Ideen und Vorschlägen der Lernenden. Zum anderen ist das Eingehen des Lehrenden auf den einzelnen Lernenden wichtig, vor allem die Berücksichtigung seiner persönlichen Fähigkeiten und individuellen Lernvoraussetzungen. Die **Beziehungen der Lernenden untereinander** zeigen, dass auch soziale Aspekte zwischen den Lernenden für erfolgreiches Lernen wichtig sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine positive Atmosphäre, wie beispielsweise eine hohe Kollegialität unter den Lernenden, den Lehrveranstaltungserfolg fördert.

2.2.4 Einflussfaktoren der Arbeitsumgebung

Sowohl die betriebliche Praxis als auch empirische Untersuchungen betonen den Einfluss der Arbeitsumgebung auf das Ergebnis von Lehrveranstaltungen, insbe-

sondere auf den Transfererfolg (vgl. SONNTAG 2004, S. 869–870). Die Beschaffenheit der Arbeitsumgebung ist verantwortlich dafür, welche Bedeutung der Lehrveranstaltungsteilnehmer einer Transferaufgabe beimisst, welche fachliche, soziale und materielle Unterstützung er bei der Transferleistung erfährt und welche Konsequenzen er bei einer erfolgreichen Transferleistung erwartet. Dennoch ist die Forschung auf diesem Gebiet eher defizitär (vgl. PIEZZI 2002, S. 219). Grundsätzlich kann bei der Arbeitsumgebung zwischen lehrveranstaltungsbezogenen und lehrveranstaltungsunabhängigen Faktoren differenziert werden.

Lehrveranstaltungsbezogene Faktoren: Der Transfer des Gelernten am Arbeitsplatz erfordert generell situative Anwendungsmöglichkeiten, die insbesondere von der Organisation und den Vorgesetzten gewährt werden. Eine gezielte **Anwendungsunterstützung** durch den Vorgesetzten **vor** und **nach der Lehrveranstaltung** scheint besonders vielversprechend. Denkbar wären beispielsweise ein Vorbereitungsgespräch mit dem Vorgesetzten über Inhalte, mögliche Anwendungsfelder und den Nutzen der Lehrveranstaltung für das Unternehmen sowie eine angemessene Betreuung und regelmäßige Gespräche zum Umsetzungsfortschritt im Anschluss an eine Lehrveranstaltung.

Lehrveranstaltungsunabhängige Faktoren: Unabhängig von einer spezifischen Lehrveranstaltung begünstigt eine **entwicklungsförderliche Arbeitstätigkeit** positives Sinnerleben, Motivation sowie persönliche Entfaltung und beeinflusst damit die Arbeitsleistung. Kennzeichnend sind vor allem das selbstständige Planen, Ausführen und Kontrollieren von Arbeitsprozessen (vgl. ULICH & BAITSCH 1987, S. 501) sowie eine hohe Aufgabenvielfalt. Des Weiteren kann ein günstiges **Arbeitsklima** den Transfererfolg fördern (vgl. TRACEY, TANNENBAUM & KAVANAGH 1995). Es beinhaltet die von einer Person wahrgenommenen bedeutsamen Merkmale der Arbeitsumgebung, welche die fachlichen und sozialen Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern sowie der Mitarbeiter untereinander berücksichtigen (vgl. ZIMMERMANN, MÜLLER & WILD 1994, S. 8).

2.2.5 Einflussfaktoren der Weiterbildungsorganisation

Bei der Weiterbildungsorganisation ist zwischen **programmspezifischen** und **institutionellen Faktoren** zu unterscheiden. Während sich programmspezifische Faktoren auf wichtige Merkmale eines betrieblichen Weiterbildungsprogramms beziehen, betonen institutionelle Faktoren, wie stark die betriebliche Weiterbildung im Unternehmen verankert ist. Dabei werden diejenigen Faktoren ausgewählt, die vom Lehrveranstaltungsteilnehmer unmittelbar wahrgenommen werden und somit eher handlungsleitend sind.

Programmspezifische Faktoren: Innerhalb der programmspezifischen Faktoren ist die **Zielgruppenorientierung** von größter Bedeutung. Um die Erfolgsaussichten von Lehrveranstaltungen zu erhöhen, müssen diese die spezifischen Lernbedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigen (vgl. DECKER 2000, S. 145; KELLER 2003, S. 564). Sie sind durch eine Bedarfsanalyse zu ermitteln und in für die Zielgruppen maßgeschneiderte Lehrveranstaltungen umzusetzen. Je besser dies gelingt, desto stärker fallen die Lernanreize für die Teilnehmer aus (vgl. MERK 1998, S. 166–167), desto eher können ihre unterschiedlichen Lernbedürfnisse befriedigt werden und desto mehr können sie vermutlich davon für ihre praktische Arbeit profitieren. Be-

triebliche Lehrveranstaltungen können den **Status** einer **Wahl- oder Pflichtveranstaltung** besitzen. Sie werden häufig dann als Pflichtveranstaltung deklariert, wenn sie für das Unternehmen besonders relevant sind, z. B. bei der Sicherstellung eines einheitlichen Basiswissens über neue gesetzliche Regelungen oder neue Anwendungssysteme. Es wird erwartet, dass Pflichtveranstaltungen zu höheren Erfolgseinschätzungen führen, da sie als besonders wichtig eingestuft werden. Die **Dauer** betrieblicher Lehrveranstaltungen variiert zwischen Halbtages-, Tages- und Mehrtagesveranstaltungen. Dabei besteht bei mehrtägigen Veranstaltungen die Möglichkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, was sich positiv auf den Lehrveranstaltungserfolg auswirken könnte. Insbesondere mehrtägige Lehrveranstaltungen werden oft durch ein **Rahmenprogramm** ergänzt, wie z. B. Erfahrungsaustausch mit leitenden Führungskräften, Sport- und Freizeitaktivitäten. Da dies teilweise mit hohen Kosten verbunden ist, ist der Einfluss auf den Lehrveranstaltungserfolg zu untersuchen.

Institutionelle Faktoren: Dem **Image** kommt in Unternehmen eine stark wachsende Bedeutung zu (vgl. hierzu und im Folgenden Buss 2000, S. 29–40). Es übernimmt Leitbildfunktion und trägt in Situationen mit hoher Informationskomplexität wesentlich zur Handlungs-, Orientierungs- und Entscheidungssicherheit bei. Image wird definiert als Gesamtbild einer Person von einem Gegenstand (vgl. KROEBER-RIEL, WEINBERG & GRÖPPEL-KLEIN 2009, S. 210). Es ist daher nichts Objektives, sondern stets das Ergebnis subjektiver Interpretationen von Personen, was zu interpersonell unterschiedlichen Images eines Gegenstandes führen kann. Das Image umfasst sowohl das subjektive Wissen als auch die gefühlsmäßigen Aspekte, die in Bezug auf diesen Gegenstand zentral sind. Demzufolge kennzeichnet das Weiterbildungsimagen die subjektive Einschätzung der Weiterbildungsinstitution mit ihren Lehrveranstaltungen. Hierbei spielen bisherige Erfahrungen mit den Lehrveranstaltungen, Informationen und Meinungen von Arbeitskollegen, gezielte Kommunikationsmaßnahmen der Weiterbildungsinstitution sowie die wahrgenommene Attraktivität eines Weiterbildungsprogramms eine wesentliche Rolle. Ein gutes Weiterbildungsimagen steht für die individuell wahrgenommene Qualität eines Weiterbildungsanbieters und seiner Maßnahmen (vgl. MERK 1998, S. 279). Untersuchungen belegen, dass Weiterbildungsteilnehmer dem Image eines Weiterbildungsanbieters höchste Priorität bei der Wahl einer Weiterbildungsmaßnahme einräumen (vgl. FREY 2002, S. 213). Angesichts des zunehmenden Stellenwerts des Image und der defizitären Forschungslage in der betrieblichen Weiterbildung wird dessen Einfluss empirisch überprüft. **Lernkultur** bezeichnet die Gesamtheit der Normen, Werte und Einstellungen, die auf Lernen in Unternehmen bezogen sind. Eine ausgeprägte Lernkultur ist beispielsweise durch vielfältige Weiterbildungsmöglichkeiten in und außerhalb der Arbeit, einen hohen Institutionalisierungsgrad betrieblicher Weiterbildung (z. B. Bildungsakademien, Corporate Universities), lernförderliche Arbeitszeit- und Entgeltregelungen sowie hohe Erwartungen des Unternehmens an die Weiterbildung seiner Mitarbeiter gekennzeichnet (vgl. SONNTAG & STEGMAIER 2005, S. 24–28). Eine positive Lernkultur gibt Orientierung und fördert die Identifikation mit den Weiterbildungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten (vgl. ACHTENHAGEN 2004, S. 99). Ferner kann sie die Lernmotivation der Mitarbeiter fördern (vgl. ULBRICH 1999, S. 61).

2.3 Theoretisches Modell

Der Lehrveranstaltungserfolg wird über die Zielkriterien Zufriedenheit, Lern- und Transfererfolg erfasst, wobei der Lernerfolg noch weiter über den Wissenserwerb sowie die Interessenförderung und der Transfererfolg über den antizipierten sowie faktischen Lerntransfer konkretisiert werden. Es wird untersucht, welche Einflussfaktoren in welcher Intensität auf die jeweiligen Zielkriterien wirken. Aufgrund betrieblicher Restriktionen konnte die Intelligenz nicht erhoben werden. Von den Persönlichkeitseigenschaften wurden die drei Faktoren Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Offenheit für Erfahrungen ausgewählt, da diese am ehesten einen Einfluss auf den Lehrveranstaltungserfolg erwarten lassen. Abb. 3 zeigt zusammenfassend das der empirischen Untersuchung zugrunde liegende theoretische Modell von Einflussfaktoren auf die Zielkriterien des Lehrveranstaltungserfolgs.

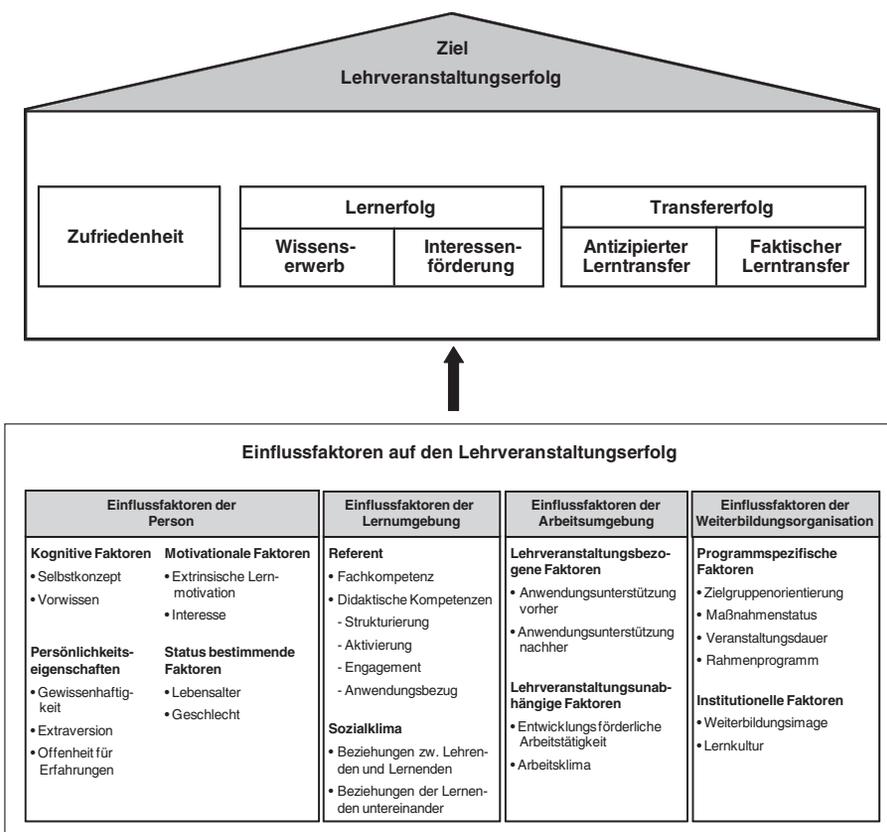


Abb. 3: Theoretisches Modell von Einflussfaktoren auf den Lehrveranstaltungserfolg

3 Empirische Untersuchung interner betrieblicher Lehrveranstaltungen

3.1 Datenerhebung und -auswertung

Der empirischen Untersuchung liegen 28 Lehrveranstaltungen der Finance Academy der Daimler AG zugrunde.¹ In die Stichprobe wurden insgesamt N = 458 Fach- und Führungskräfte aus unterschiedlichen Geschäftsfeldern, Gesellschaften und Werken des Konzerns einbezogen. Neben der schriftlichen Befragung der Teilnehmer unmittelbar am Ende der Lehrveranstaltung wurde im Abstand von drei Monaten eine zweite Erhebung zum faktischen Lerntransfer durchgeführt.

Zunächst wurden auf Basis der Faktorenanalyse (Hauptkomponentenmethode, Abbruchkriterium: Eigenwert < 1) Skalen für die fünf Zielkriterien gebildet (s. Abb. 4).

Skala	Anzahl Items	Beispiel-Item	Reliabilität (Cronbachs α)
Zufriedenheit	3	Insgesamt bin ich mit dieser Weiterbildungsveranstaltung sehr zufrieden.	.92
Wissenserwerb	4	Mein Wissensstand ist nach der Weiterbildungsveranstaltung wesentlich höher.	.88
Interessensförderung	4	Im Seminar befasste ich mich mit Inhalten, über die ich mehr erfahren will.	.86
Antizipierter Lerntransfer	4	Für die Bearbeitung praktischer Aufgabenstellungen wird mir das Seminar hilfreich sein.	.94
Faktischer Lerntransfer	4	Ich hatte bereits Gelegenheit, Inhalte des Seminars am Arbeitsplatz anzuwenden.	.93

Abb. 4: Kennzeichnung der Skalen der Zielkriterien des Lehrveranstaltungserfolgs

Ebenso erfolgte auf der Ebene der Einflussfaktoren die Skalenbildung auf faktorenanalytischer Grundlage. Um die Bedeutung der Einflussfaktoren je Zielkriterium zu erfassen, wurden entsprechend der Anzahl Zielkriterien fünf Regressionsanalysen durchgeführt. Mit Hilfe der Regressionsanalyse ist es möglich, statistische Vorhersagen von Werten einer abhängigen Variablen (z. B. Zufriedenheit) aus Werten anderer unabhängiger Variablen (z. B. Strukturierung der Lehrveranstaltung) zu treffen. Dabei werden die Wechselbeziehungen zu anderen unabhängigen Variablen berücksichtigt und nur ihr Anteil zur Vorhersage der Werte der abhängigen Variable berechnet. Die Summe der aufgeklärten Varianzanteile entspricht dem Bestimmtheitsmaß (R^2), das den Anteil der erklärten Streuung an der gesamten Streuung bezeichnet und damit ein Maß für die Güte der Anpassung durch die Regressionsgerade darstellt (vgl. BÜHL 2008, S. 360). Zur besseren Beurteilung des Bestimmtheitsmaßes wurde auch das adjustierte R^2 ermittelt, das Einflüsse des Stichprobenumfangs und der Anzahl unabhängiger Variablen berücksichtigt.

1 Zu den Einzelheiten des Untersuchungsdesigns und den statistischen Auswertungen siehe BIHLER 2006, S. 177–193.

3.2 Ausgewählte Ergebnisse zu den Einflussfaktoren auf den Lehrveranstaltungserfolg

Die Bedeutung der Einflussfaktoren für die Zielkriterien des Lehrveranstaltungserfolgs ist in Abb. 5 zusammengefasst.² Die aufgeklärten Varianzanteile sind mindestens auf dem 5 %-Niveau signifikant. Einflussfaktoren, bei denen keine Varianzanteile angegeben sind, leisteten keinen unabhängigen Beitrag zur Varianzaufklärung.

Die „**Zufriedenheit**“ mit einer Lehrveranstaltung kann insgesamt zu 37,75 % aufgeklärt werden. Auffallend ist, dass die Faktoren der Lernumgebung mit einem aufgeklärten Varianzanteil von 30,92 % den stärksten Einfluss ausüben. Für die Zufriedenheit der Lernenden ist eine klare „Strukturierung“ der Lehrveranstaltung (15,41 %) von höchster Relevanz. Zudem fördert ein hoher „Anwendungsbezug“ (9,71 %) und positive „Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden“ (5,80 %) deren Zufriedenheit. Dies bestätigt, wie wichtig die didaktischen Kompetenzen des Referenten sowie seine Fähigkeiten zum Aufbau einer lernförderlichen Atmosphäre für die Zufriedenheit sind. Für die „Fachkompetenz“ des Referenten konnte kein statistisch signifikanter Einfluss nachgewiesen werden. Der hohe Mittelwert bestätigt die insgesamt hohe fachliche Kompetenz der Referenten, jedoch könnte die relativ geringe Streuung der Teilnehmereinschätzungen in dieser Skala für den fehlenden Einfluss verantwortlich sein. Bemerkenswert ist, dass auch das „Weiterbildungsimage“ die Teilnehmerzufriedenheit beeinflusst. Je besser das Image des Weiterbildungsanbieters, unabhängig von den anderen Einflussfaktoren, wahrgenommen wird, desto zufriedener sind die Lehrveranstaltungsteilnehmer ($r = .33$). Demgegenüber kommt von den personalen Faktoren lediglich der „Gewissenhaftigkeit“ ein geringer Beitrag zur Varianzaufklärung zu. Je gewissenhafter die Teilnehmer sind, desto eher sind sie mit der besuchten Veranstaltung zufrieden.

Bei der Varianzaufklärung des „**Wissenserwerbs**“ sind sowohl personen- als auch umweltbezogene Faktoren von hoher Bedeutung. Das „Vorwissen“ leistet als kognitiver Faktor mit 11,52 % den weitaus größten Beitrag. Lehrveranstaltungsteilnehmer mit einem zu hohen Vorwissen geben an, deutlich weniger gelernt zu haben. Deshalb sollte das „Vorwissen“ bei der Gestaltung einer Lehrveranstaltung unbedingt berücksichtigt werden. Zugleich bestätigt sich damit auch die Dominanz kognitiver Faktoren für den „Wissenserwerb“. Bei den motivationalen Faktoren konnte ausschließlich für die „Extrinsische Lernmotivation“ ein aufgeklärter Varianzanteil von 3,89 % festgestellt werden. Demzufolge lässt sich der „Wissenserwerb“ nur durch fremdbestimmte Anreize der Leistungs- und Karriereorientierung und nicht durch rein inhaltliche Anreize prognostizieren. Auch wenn der Varianzanteil gegenüber dem „Vorwissen“ geringer ausfällt, zeigt dies, dass für Lernprozesse neben kognitiven auch motivationale Faktoren bedeutsam sind. Bei den umweltbezogenen Faktoren bestätigt sich erneut die hohe Bedeutung der didaktischen Kompetenzen des Referenten, wobei der „Strukturierung“ ein Beitrag von 7,98 % und dem „Anwendungsbezug“ von 4,67 % zukommt. Überraschenderweise konnte auch ein Einfluss des „Weiterbildungsimage“ mit 6,02 % festgestellt werden. Je positiver das Image des Weiterbildungsanbieters wahrgenommen wurde, desto besser beurteilten die Teilnehmer ihren „Wissenserwerb“. Dies ist möglicherweise damit

2 Zu den Ergebnissen auf univariater, bivariater und multivariater Ebene siehe ausführlich BIHLER 2006, S. 193–269.

Aufgeklärte Varianzanteile in %		Abhängige Variablen					
		Zufriedenheit	Lernerfolg		Transfererfolg		
			Wissens- erwerb	Interessen- förderung	Antizipierter Lerntransfer	Faktischer Lerntransfer	
Unabhängige Variablen	Person	Kognitive Faktoren					
		Selbstkonzept fachlicher Fähigkeiten	---	---	---	---	---
		Vorwissen	---	11,52	---	---	---
		Persönlichkeitseigenschaften					
		Gewissenhaftigkeit	1,74	---	---	---	---
		Extraversion	---	---	---	---	---
		Offenheit für Erfahrungen	---	---	---	---	---
		Motivationale Faktoren					
		Extrinsische Lernmotivation	---	3,89	5,89	8,59	---
		Interesse	---	---	6,12	---	---
	Statusbestimmende Faktoren						
	Lebensalter	---	---	---	---	---	
	Geschlecht	---	---	---	---	---	
	Σ Einflussfaktoren der Person						
			1,74	15,41	12,01	8,59	---
Lernumgebung	Referent						
	Fachkompetenz	---	---	---	---	---	
	Strukturierung	15,41	7,98	---	---	---	
	Aktivierung	---	---	7,50	9,41	2,94	
	Engagement	---	---	---	---	---	
	Anwendungsbezug	9,71	4,67	---	---	---	
	Sozialklima						
	Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden	5,80	---	---	---	---	
Beziehungen der Lernenden untereinander	---	---	---	---	---		
Σ Einflussfaktoren der Lernumgebung							
		30,92	12,65	7,50	9,41	2,94	
Arbeitsumgebung	Lehrveranstaltungsbezogene Faktoren						
	Anwendungsunterstützung vorher	---	---	---	---	---	
	Anwendungsunterstützung nachher	---	---	---	5,64	33,18	
	Lehrveranstaltungsunabhängige Faktoren						
Entwicklungsförderliche Arbeitstätigkeit	---	---	---	---	---		
Arbeitsklima	---	---	---	---	---		
Σ Einflussfaktoren der Arbeitsumgebung							
		---	---	---	5,64	33,18	
Weiterbildungsorganisation	Programmspezifische Faktoren						
	Zielgruppenorientierung	---	---	10,37	17,87	6,09	
	Maßnahmenstatus	---	4,32	2,44	---	---	
	Veranstaltungsdauer	0,91	---	---	1,47	---	
	Rahmenprogramm	---	---	---	---	---	
	Institutionelle Faktoren						
	Weiterbildungsimage	4,18	6,02	---	---	---	
Lernkultur	---	---	---	---	---		
Σ Einflussfaktoren der Weiterbildungsorganisation							
		5,09	10,34	12,81	19,34	6,09	
Σ Einflussfaktoren der Umwelt							
		36,01	22,99	20,31	34,39	42,21	
Σ = R²		37,75	38,40	32,32	42,98	42,21	
(adjustiertes R ²)		(36,2)	(36,6)	(30,9)	(41,8)	(41,5)	

Abb. 5: Regressionsanalytische Ergebnisse zu den Einflussfaktoren auf den Lehrveranstaltungs-
erfolg ($p \leq 5\%$)

zu begründen, dass sich im Image vorausgehende Erfahrungen manifestieren und der Imagefaktor als unabhängiger Qualitätsindikator zu interpretieren ist. Jedoch wäre auch denkbar, dass allein ein höheres Image über motivationale Prozesse zu

einem höheren Wissenserwerb führt. Vor diesem Hintergrund sind Aktivitäten, die zu einem positiven Imageaufbau von Bildungseinrichtungen beitragen, begrüßenswert. Auch der „Maßnahmenstatus“ klärt 4,32% der Varianz des „Wissenserwerbs“ auf. So schätzen Lehrveranstaltungsteilnehmer ihren Wissenszuwachs dann höher ein, wenn sie an Pflichtveranstaltungen teilnehmen.

Die Varianz der „**Interessenförderung**“ kann insgesamt zu 32,32% aufgeklärt werden, wobei auf die personalen Einflussfaktoren ein Anteil von 12,01% entfällt. Davon leisten die „Extrinsische Lernmotivation“ mit 5,89% und das „Interesse“ mit 6,12% nahezu gleich hohe Beiträge. Je stärker die Leistungs- und Karriereanreize und je höher das Interesse an den Lerninhalten zu Beginn der Lehrveranstaltung ausgeprägt sind, desto höher fallen auch die Interessensteigerungen zum Ende der Lehrveranstaltung aus. Von den umweltbezogenen Faktoren kommt der „Aktivierung“ mit einem aufgeklärten Varianzanteil von 7,50% eine wesentliche Bedeutung zu. Dabei liegen die Selbsteinschätzungen der Lehrveranstaltungsteilnehmer umso höher, je mehr sie durch den Referenten zur aktiven Mitarbeit und eigenständigen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten angeregt werden. Der höchste aufgeklärte Varianzanteil lässt sich mit 10,37% für die „Zielgruppenorientierung“ nachweisen. Je zielgruppen- und bedürfnisorientierter die Lehrveranstaltungen im Hinblick auf die eigene Weiterentwicklung wahrgenommen und beurteilt werden, umso positiver fällt auch die „Interessenförderung“ aus. Dies zeigt, wie wichtig Bedarfsanalysen für die Planung und Konzeption maßgeschneiderter und arbeitsrelevanter Lehrveranstaltungen sind, um das Interesse der Mitarbeiter für bestimmte Themenstellungen gezielt zu fördern. Daneben leistet auch der „Maßnahmenstatus“ einen Beitrag zur Varianzaufklärung der „Interessenförderung“, wengleich dieser mit 2,44% eher gering ausfällt. So schätzen sich Teilnehmer von Pflichtveranstaltungen bezüglich der Förderung ihrer Interessen signifikant besser ein als Teilnehmer von Wahlveranstaltungen. Erwartungsgemäß kommt den Faktoren der Arbeitsumgebung sowohl für die Varianzaufklärung der „Zufriedenheit“ als auch des „Wissenserwerbs“ und der „Interessenförderung“ keine Bedeutung zu.

Auch beim „**Antizipierten Lerntransfer**“, der zu insgesamt 42,98% aufgeklärt werden kann, haben die umweltbezogenen Einflussfaktoren mit 34,39% im Vergleich zu den personalen Faktoren mit 8,59% einen eindeutig höheren Stellenwert. Den höchsten Beitrag zur Varianzaufklärung dieses Zielkriteriums leistet mit 17,87% die „Zielgruppenorientierung“. Ein hoher Transfer des in der Lehrveranstaltung erworbenen Wissens wird von den Lehrveranstaltungsteilnehmern umso eher prognostiziert, je positiver sie die Lehrveranstaltungen für die Befriedigung der eigenen Lernbedürfnisse beurteilen ($r = .54$). Dieses Ergebnis bestätigt, wie bei der „Interessenförderung“, die Wichtigkeit sorgfältiger Bedarfsanalysen, welche die zielgruppenorientierte Konstruktion von Lehrveranstaltungen maßgeblich unterstützen und dadurch zur Förderung des Lerntransfers beitragen. Von den Einflussfaktoren der Lernumgebung ist die „Aktivierung“ mit einem aufgeklärten Varianzanteil von 9,41% besonders relevant. Der „Antizipierte Lerntransfer“ fällt umso positiver aus, je stärker die Teilnehmer einer Lehrveranstaltung durch den Referenten zur aktiven Mitarbeit und eigenständigen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten angeregt werden. Des Weiteren leistet die „Anwendungsunterstützung nach einer Lehrveranstaltung“ einen Beitrag zur Varianzaufklärung von 5,64%. Dies zeigt erwartungsgemäß, dass bereits für die vorweggenommene Einschätzung des Lerntransfers durch die Teilnehmer die Arbeitsplatzsituation und damit die zu erwartende Unterstützung

durch Vorgesetzte, Arbeitskollegen bzw. Mitarbeiter eine wichtige Rolle spielt. Der spezifische Einfluss der „Veranstaltungsdauer“ ist mit 1,47 % zwar statistisch signifikant, praktisch aber wenig bedeutsam. Von den personenbezogenen Faktoren ist die „Extrinsische Lernmotivation“ mit 8,59 % auffallend. Je stärker die Teilnehmer durch Leistungs- und Karriereanreize motiviert sind, desto eher beabsichtigen sie auch einen Lerntransfer ($r = .42$). Dies verdeutlicht den hohen Stellenwert der extrinsischen Motivation zur Förderung von Transferhandlungen am Arbeitsplatz.

Die Varianz des „**Faktischen Lerntransfers**“ wird zu insgesamt 42,21 % aufgeklärt. Während beim „Antizipierten Lerntransfer“ auch personenbezogene Einflussfaktoren bedeutsam sind, wird der „Faktische Lerntransfer“ ausschließlich durch Faktoren der Umwelt beeinflusst. Im Mittelpunkt steht die „Anwendungsunterstützung nach der Lehrveranstaltung“ mit 33,18 % aufgeklärtem Varianzanteil. Für die tatsächliche Anwendung des im Seminar Gelernten am Arbeitsplatz sind die dort unmittelbar vorherrschenden Bedingungen zentral. Je besser die Anwendungsunterstützung im Anschluss an ein Seminar ausfällt, umso eher setzen die Teilnehmer das Gelernte am Arbeitsplatz um ($r = .61$). Angesichts der in der Praxis oft vernachlässigten Anwendungsunterstützung im Anschluss an eine Lehrveranstaltung, bieten sich hier geeignete Ansatzpunkte zur Steigerung des Lerntransfers. Zudem leistet die „Zielgruppenorientierung“ einen Beitrag von 6,09 % zur Varianzaufklärung des „Faktischen Lerntransfers“. Je bedürfnisorientierter die Lehrveranstaltungen beurteilt werden, desto häufiger wird das Gelernte am Arbeitsplatz angewendet. Mit 2,94 % trägt ferner die „Aktivierung“, als Einflussfaktor der Lernumgebung, zur Varianzaufklärung des „Faktischen Lerntransfers“ bei. Indem der Referent die Teilnehmer durch geeignete Methoden zur selbsttätigen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und Problemstellungen aktiviert, regt er zu solchen Wissenskonstruktionen an, die dazu führen, dass Wissen flexibel angewendet werden kann. Dies bestätigt, dass bereits in der Lernsituation durch die gezielte Aktivierung der Lernenden Voraussetzungen für einen späteren Transfer des Gelernten am Arbeitsplatz geschaffen werden.

4 Fazit

Insgesamt zeigt sich ein deutlich höherer Einfluss der umweltbezogenen gegenüber den personalen Faktoren. Vor allem durch eine positive Gestaltung der zentralen Umwelten kann der Lehrveranstaltungserfolg gefördert werden. Von den Faktoren der Lernumgebung sind die didaktischen Kompetenzen des Referenten von höchster Relevanz. Während die Zufriedenheit und der Wissenserwerb der Lehrveranstaltungsteilnehmer insbesondere durch eine klare Strukturierung und hohen Anwendungsbezug gefördert werden, wird die Interessenförderung und der Transfererfolg vor allem durch die aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, z. B. durch Aufgaben, Fallstudien, Gruppenarbeiten, begünstigt. Darüber hinaus kann der Referent durch den Aufbau positiver Beziehungen zu den Lernenden deren Zufriedenheit fördern, indem er beispielsweise auf ihre Lernbedürfnisse eingeht und ihnen Wertschätzung entgegenbringt. Erwartungsgemäß spielt die Arbeitsumgebung nur für den Transfererfolg eine wichtige Rolle. Vor allem der direkte Vorgesetzte beeinflusst mit seiner Unterstützung im Anschluss an eine Lehrveranstaltung maßgeblich Transferhandlungen am Arbeitsplatz. Empfehlenswert wären z. B. regelmäßige Gespräche zum Umsetzungsfortschritt, die die Wichtigkeit der Umsetzung

des Gelernten signalisieren. Auch bei der Weiterbildungsorganisation ergeben sich bedeutsame Einflüsse auf den Lehrveranstaltungserfolg. Während durch eine zielgruppenorientierte Konzeption betrieblicher Lehrveranstaltungen das Interesse und der Lerntransfer gesteigert werden können, ist für die Zufriedenheit und den Wissenserwerb der Aufbau eines positiven Image der Weiterbildungseinrichtung wichtig. Bemerkenswert ist, dass das Rahmenprogramm weder die Zufriedenheit noch den Lern- und Transfererfolg beeinflusst. Angesichts der oftmals hohen Kosten für Rahmenprogramme könnten sich hier Einsparungspotenziale bieten.

Bei den Einflussfaktoren der Person wurde eine hohe Bedeutung für die kognitiven und motivationalen Faktoren nachgewiesen. Ein zu hohes Vorwissen führt zur Unterforderung des Lernenden und beeinträchtigt den Wissenserwerb. Für effektive Lernprozesse ist deshalb ein angemessenes Vorwissen, im Sinne einer noch zu bewältigenden Diskrepanz zwischen eigenem Wissensstand und dem Anforderungsniveau der Lehrveranstaltung, erforderlich. Eine hohe extrinsische Lernmotivation fördert den Lernerfolg sowie den antizipierten Lerntransfer. Ein hohes Interesse zu Beginn der Veranstaltung geht mit einer weiteren Interessensteigerung einher.

Abschließend ist festzustellen, dass die empirisch nachgewiesenen Einflussfaktoren der vorliegenden Untersuchung zentrale Ansatzpunkte zur Sicherung und Steigerung der Qualität betrieblicher Weiterbildung liefern.

Literaturhinweise

- ACHTENHAGEN, F. (2004): Neue Lehr-Lernkultur. In: *Unterrichtswissenschaft*, 32 (2), S. 98–103.
- AWONIYI, E. A.; GRIEGO, O. V. & MORGAN, G. A. (2002): Person-environment fit and transfer of training. In: *International Journal of Training and Development*, 6 (1), pp. 25–35.
- BADER, R. (2000): Konstruieren von Lernfeldern – eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: R. BADER & P. F. E. SLOANE (Hrsg.): *Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*. Markt Schwaben: EuSl, S. 35–50.
- BIHLER, W. (2006): *Weiterbildungserfolg in betrieblichen Lehrveranstaltungen. Messung und Einflussfaktoren im Bereich Finance & Controlling*. Wiesbaden: DUV.
- BRONFENBRENNER, U. (1993): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt: Fischer.
- BÜHL, A. (2008): *SPSS 16: Einführung in die moderne Datenanalyse*. 11. Aufl., München: Pearson Studium.
- BUSS, E. (2000): Adding Value oder die Macht in der Öffentlichkeit: Die Bedeutung des Images. In: E. BUSS & U. FINK-HEUBERGER (Hrsg.): *Image Management. Wie Sie Ihr Image-Kapital erhöhen! Erfolgsregeln für das öffentliche Ansehen von Unternehmen, Parteien und Organisationen*. Frankfurt/M.: F.A.Z.-Institut, S. 29–40.
- COLQUITT, J. A.; LEPINE, J. A. & NOE, R. A. (2000): Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. In: *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), pp. 678–707.
- DECKER, F. (2000): *Bildungsmanagement: Lernprozesse erfolgreich gestalten, betriebswirtschaftlich führen und finanzieren*. 2. Aufl., Würzburg: Lexika-Verlag.
- EDER, F. (1998): *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.–13. Klasse (LFSK 8–13)*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- EULER, D. (1996): Lernortkooperation als Mittel zur Förderung von Transferkompetenz – Ansichten, Absichten und Aussichten. In: BIBB, DER GENERALSEKRETÄR (Hrsg.): *Lernortkoo-*

- peration und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 25). Bielefeld: Bertelsmann, S. 183–205.
- FREY, U. (2002): Evaluation der Weiterbildung für Klein- und Mittelunternehmen (KMU) aus Anbieter- und Nachfragersicht. Bamberg: Difo-Druck.
- GOLDSTEIN, I. L. & FORD, J. K. (2002): Training in organizations: needs assessment, development, and evaluation. 4th ed., Belmont: Wadsworth.
- GRÜNEWALD, U. & MORAAL, D. (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland (Gesamtbericht): Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE. Bielefeld: Bertelsmann.
- GÜLPEN, B. (1996): Evaluation betrieblicher Verhaltenstrainings unter besonderer Berücksichtigung des Nutzens. München: Hampp.
- HÄRING, K. (2003): Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften: Anspruch und Realität des Effektivitätscontrolling in deutschen Unternehmen. Wiesbaden: DUV.
- HEISE, E.; HASSELHORN, M. & HAGER, W. (2003): Lehrevaluation, Lehrveranstaltungszufriedenheit und Leistung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (1), S. 43–57.
- HOLLING, H. & LIEPMANN, D. (2007): Personalentwicklung. In: H. SCHULER (Hrsg.): *Lehrbuch Organisationspsychologie*. 4. Aufl., Bern: Huber, S. 345–383.
- JUNGKUNZ, D. (1992): Unterrichtszufriedenheit in der Berufsschule. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. In: *Die berufsbildende Schule*, 44 (7/8), S. 425–435.
- JUNGKUNZ, D. (1995): Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks: theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- JUNGKUNZ, D. (1996): Zufriedenheit von Auszubildenden mit ihrer Berufsausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92 (4), S. 400–415.
- KELLER, H. (2003): Kooperatives Weiterbildungsmarketing. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99 (4), S. 556–571.
- KIRKPATRICK, D. L. (1998): *Evaluating training programs: the four levels*. 2nd ed., San Francisco: Berrett-Koehler.
- KOCH, E. (2004): *Gute Hochschullehre: theoriebezogene Herleitung und empirische Erfassung relevanter Lehraspekte*. Hamburg: Kovac.
- KROEBER-RIEL, W.; WEINBERG, P. & GRÖPPEL-KLEIN, A. (2009): *Konsumentenverhalten*. 9. Aufl., München: Vahlen.
- LENKE, W. & WERNER, D. (2009): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. In: *IW-Trends*, 36 (1), S. 51–66.
- MERK, R. (1998): *Weiterbildungsmanagement: Bildung erfolgreich und innovativ managen*. 2. Aufl., Neuwied: Luchterhand.
- MOSER, K. (2004): Selbstbeurteilung. In: H. SCHULER (Hrsg.): *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung (Schriftenreihe: Wirtschaftspsychologie)*. 2. Aufl., Göttingen: Hogrefe, S. 83–99.
- PIEZZI, D. (2002): *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung: die Bedeutung der Arbeitsumgebung und der Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung*. Paderborn: Eusl.
- PRENZEL, M.; MANDL, H. & REINMANN-ROTHMEIER, G. (1997): Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung. In: F. E. WEINERT & H. MANDL (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Serie I, Pädagogische Psychologie, Bd. 4)*. Göttingen: Hogrefe, S. 1–44.
- PRENZEL, M. u. a. (2000): Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In: C. HARTEIS, H. HEID & S. KRAFT (Hrsg.): *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 163–173.
- RHEINBERG, F. (2002): *Motivation (Grundriss der Psychologie, Bd. 6)*. 4. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

- RINDERMANN, H. (2001): Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts (Psychologie 42). Landau: Empirische Pädagogik.
- RUONA, W. E. A.; LEIMBACH, M.; HOLTON, E. F. & BATES, R. (2002): The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. In: *International Journal of Training and Development*, 6 (4), pp. 218–228.
- SCHRÖDER, H. (2002): Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. 2. Aufl., München: Oldenbourg.
- SCHULER, H. & HÖFT, S. (2006): Konstruktorientierte Verfahren der Personalauswahl. In: H. SCHULER (Hrsg.): *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 101–144.
- SCHWADORF, H. (2003): Berufliche Handlungskompetenz. Eine theoretische Klärung und empirische Analyse in der dualen kaufmännischen Erstausbildung (Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 5). Stuttgart: ibw Hohenheim.
- SIEGER-HANUS, B. (2001): Einflussfaktoren auf die berufliche Sozialkompetenz und deren Entwicklung in der dualen kaufmännischen Erstausbildung – Theoretische Klärung und empirische Analyse (Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 1). Stuttgart: ibw Hohenheim.
- SONNTAG, K. (2004): Personalentwicklung. In: H. SCHULER (Hrsg.): *Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Serie III, Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 3)*. Göttingen: Hogrefe, S. 827–890.
- SONNTAG, K. & SCHÄFER-RAUSER, U. (1993): Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37 (4), S. 163–171.
- SONNTAG, K. & STEGMAIER, R. (2005): Lernkulturen verstehen, gestalten und messen. In: *Personalführung*, 38 (1), S. 22–29.
- STIEF, M. (2001): Selbstwirksamkeitserwartungen, Ziele und Berufserfolg: Eine Längsschnittstudie. Aachen: Shaker.
- THIERAU, H. (1991): Analyse und empirische Überprüfung wissenschaftlicher Evaluationskonzepte in der betrieblichen Weiterbildung: dargestellt am Beispiel der Schulung von Führungskräften in der Personalbeurteilung. Bochum: Ruhr-Universität.
- TRACEY, J. B.; TANNENBAUM, S. I. & KAVANAGH, M. J. (1995): Applying trained skills on the job: the importance of the work environment. In: *Journal of Applied Psychology*, 80 (2), pp. 239–252.
- TRAUTWEIN, F. (2004): Berufliche Handlungskompetenz als Studienziel. Bedeutung, Einflussfaktoren und Förderungsmöglichkeiten beim betriebswirtschaftlichen Studium an Universitäten unter besonderer Berücksichtigung der Bankwirtschaft (Studienreihe der Stiftung Kreditwirtschaft an der Universität Hohenheim, Bd. 42). Sternenfels: Wissenschaft und Praxis.
- TZINER, A. & FALBE, C. M. (1993): Training-related variables, gender and training outcomes: a field investigation. In: *International Journal of Psychology*, 28 (2), pp. 203–221.
- ULBRICH, M. (1999): Transferprozeß-Management in der betrieblichen Weiterbildung: erste Ergebnisse einer Untersuchung in Industrie und Dienstleistung. In: W. WITTMER (Hrsg.): *Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung: empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente*. Frankfurt/M.: Lang, S. 39–83.
- ULICH, E. & BAITSCH, C. (1987): Arbeitsstrukturierung. In: U. KLEINBECK & J. RUTENFRANZ (Hrsg.): *Arbeitspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Serie III, Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 1)*. Göttingen: Hogrefe, S. 493–531.
- WEBSTER, J. & MARTOCCHIO, J. J. (1995): The differential effects of software training previews on training outcomes. In: *Journal of Management*, 21 (4), pp. 757–787.

- WERNER, D. (2006): Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2005. In: IW-Trends, 33 (1), S. 1–19 (Vorabdruck; http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/trends01_06_2.pdf, zugegriffen am 09.09.09).
- WISWEDE, G. (2004): Sozialpsychologie-Lexikon. München: Oldenbourg.
- WITTMANN, A. (1997): Determinanten der Weiterbildungsteilnahme und des Weiterbildungserfolgs bei Führungsnachwuchskräften. München: Hampp.
- ZIMMERMANN, M.; MÜLLER, W. & WILD, K.-P. (1994): Entwicklung und Überprüfung des „Mannheimer Inventars zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)“ (Forschungsberichte aus dem Otto-Selz-Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaft der Universität Mannheim, Nr. 31).

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Wolfgang Bihler, Duale Hochschule Baden-Württemberg Ravensburg, Marktstraße 28, 88212 Ravensburg (bihler@dhbw-ravensburg.de)
Prof. Dr. Heike Schwadorf, Duale Hochschule Baden-Württemberg Ravensburg, Rudolfstraße 19, 88212 Ravensburg (schwadorf@dhbw-ravensburg.de)
Prof. Dr. Diethelm Jungkunz, Universität Hohenheim, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (560), Fruwirthstraße 47, 70599 Stuttgart (jungkunz@uni-hohenheim.de)
Dirk Nees, Daimler AG, Corporate Academy (EMD/CA), 096/HPC Z241, 70567 Stuttgart (dirk.nees@daimler.com)