

Rosenstiel, Lutz von

Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 122-134. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53)



Quellenangabe/ Reference:

Rosenstiel, Lutz von: Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung - In: Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 122-134 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-72735 - DOI: 10.25656/01:7273

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-72735>

<https://doi.org/10.25656/01:7273>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 53. Beiheft

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Eine aktuelle Zwischenbilanz

Herausgegeben von
Eckhard Klieme und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41154

Inhaltsverzeichnis

<i>Eckhard Klieme/Rudolf Tippelt</i> Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz	7
Bereiche	
<i>Wolfgang Tietze</i> Qualitätssicherung im Elementarbereich	16
<i>Hartmut Ditton</i> Qualitätssicherung in Schulen	36
<i>Olaf Köller</i> Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands	59
<i>Thomas Olk/Karsten Speck</i> Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik	76
<i>Philipp Gonon</i> Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz	96
<i>Klaus Meisel</i> Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung	108
<i>Lutz von Rosenstiel</i> Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung	122
<i>Andrä Wolter/Christian Kerst</i> Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse	135
<i>Bernhard Schmidt</i> Qualität der Lehre an Hochschulen	156
<i>Rudolf Tippelt</i> Qualitätsstandards und Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft	171

Implementierung von Qualitätssicherung

Helmut Fend

Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu
Prozessindikatoren am Beispiel der Schule 190

Esther Berner/Jürgen Oelkers/Kurt Reusser

Implementation von Bildungsstandards: Bedingungen des Gelingens
(und Scheiterns) aus internationaler Sicht 210

Lutz von Rosenstiel

Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung

Qualität ist in der aristotelischen Philosophie eine spezifische Kategorie, die der Quantität gegenübergestellt wird und die die Besonderheit und Beschaffenheit eines Dings kennzeichnet. Der Qualitätsbegriff hat nun in jüngerer Zeit hohe Beachtung gefunden. Möglicherweise liegt dies daran, dass auf dem Markt der Güter und Dienstleistungen aufgrund einer beständig wachsenden internationalen Konkurrenz, aufgrund staatlicher Forderungen und Kontrollen, aufgrund eines Wandels von Wertorientierungen etc. die Qualität zu einem kauf- oder nutzungsentscheidenden Merkmal wird. Zunehmend hat sich dann der Qualitätsbegriff auf verschiedenartige Prozesse ausgeweitet, um deren qualitative Optimierung man sich bemüht. So verschreibt man sich in vielen Unternehmen einem so genannten „Total quality management (TQM)“ (Reiß/v. Rosenstiel/Lanz 1997), verpflichtet sich einer „Qualitätsoffensive“ oder fasst Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in „Qualitätszirkeln“ (Bungard/Wiendieck 1986) zusammen, um mit Hilfe derartiger Maßnahmen Prozesse, Produkte oder Dienstleistungen zu verbessern. Dabei sind freilich jeweils (unternehmens-) politisch die Kriterien zu benennen und zu gewichten, an denen die Qualität konkret zu bestimmen ist.

In eher pragmatischer Weise lässt sich die Qualität als Übereinstimmung der Leistungen mit den Ansprüchen von Bezugsgruppen bestimmen. Bei der Weiterbildung wird man hier in erster Linie an die Sicht der Teilnehmer einer Weiterbildungsmaßnahme und an jene der Auftraggeber denken, je nach Ziel und Perspektive aber evtl. auch an die Ansprüche von Kunden, Vorgesetzten, Kollegen oder Mitarbeitern derer, die geschult wurden. Dabei kann gezeigt werden, dass Qualität kein eindimensionales Konstrukt ist, sondern sich in unterschiedliche Teilqualitäten ausdifferenzieren lässt. Bei der Weiterbildung könnten sich derartige Teilqualitäten z.B. auf den vermittelten Stoff, die Didaktik, die bereitgestellten Unterlagen und Lernhilfen, den Transfer des Gelernten in die Praxis, die Anwendungsmöglichkeiten oder die Kosten-Nutzen-Relation beziehen. All dies könnte die Grundlage von konkreter Informationsgewinnung sein, mit deren Hilfe die Qualitätssicherung, die Qualitätskontrolle und die Qualitätsmehrerung der Weiterbildung erfolgen können. All dies ließe sich schließlich zu einem integrierten Qualitätsmanagement der Weiterbildung zusammenführen (Reiß 2000).

Auch für Bildungseinrichtungen gibt es ähnlich wie für andere Institutionen spezifische Qualitätsstandards. Beispiele sind ISO 2000–2004, EQA (European Award oder EFQM (European Foundation of Quality Management) (Büssing 2007) nach denen sich Unternehmen – auch der Fort- und Weiterbildung – zertifizieren lassen können. Auch Bildungsgänge bedürfen vermehrt der Akkreditierung – z.B. MBA-Studiengänge für Führungskräfte, nach FIBAA – um damit ihre Qualität im Sinne der zuvor festgeleg-

ten Standards nachzuweisen. Einzelne Kursangebote werden vielfach durch darauf spezialisierte Institutionen, z.B. solchen für Warentests bis hin zu Management-Zeitschriften oder Wirtschaftsteilen großer Tageszeitungen auf ihre Qualität untersucht. Darauf soll hier nicht eingegangen werden, sondern aus organisationspsychologischer Sicht gefragt werden, was man unter der Qualität betrieblicher Weiterbildung verstehen könnte und wie sie zu sichern ist.

1. Betriebliche Weiterbildung als Bestandteil der Personalentwicklung

Die betriebliche Personalentwicklung (Conradi 1983; Neuberger 1994; Sonntag 2006) ist weit zu verstehen und wird in höchst unterschiedlicher Weise definiert. Als eine relativ typische Begriffsbestimmung sei die von Rüter (1988, S. 3) zitiert, der die Personalentwicklung als die „systematisch vorbereitete, durchgeführte und kontrollierte Förderung der Anlagen und Fähigkeiten des Mitarbeiters in Abstimmung mit seinen Erwartungen und mit besonderer Berücksichtigung der Veränderungen der Arbeitsplätze und Tätigkeiten ...“ versteht. Die betriebliche Weiterbildung, die breit verstanden werden soll, ist dann jeweils nur ein Teil der Personalentwicklung. Sie baut auf einem Basisberuf auf und führt zu einer Spezialisierung im Basisberuf oder soll Kenntnisse im Basisberuf aktualisieren und auf den neuesten Stand bringen – hier spricht man häufig auch von Fortbildung – oder das Wissen in einer durch Weiterbildung erreichten Spezialisierung vertiefen (Bieling 1980).

Sieht man also ein zentrales Ziel der Personalentwicklung darin, dass Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen den aktuellen oder gar künftigen beruflichen Anforderungen gewachsen sein sollen, so geschieht das vielfach nicht allein durch Weiterbildung (Staudt/Kriegesmann 1999). Sicherlich sollte man die institutionalisiert und zielorientiert ablaufende betriebliche Weiterbildung, die ein explizites Lernen fordert, nicht unterschätzen, doch spielten vermutlich das „Lernen im Prozess der Arbeit“ sowie das „Lernen im sozialen Umfeld“ (Erpenbeck/Sauer 2000) eine noch größere Rolle. Menschen lernen durch herausfordernde, sie vor neue Anforderungen stellende Arbeit im Zuge des Job Enlargement, des Job Enrichment oder des Job Rotation wie z.B. durch zeitweise Entsendung ins Ausland, sie lernen durch Team- und Projektarbeit von Anderen, aber auch durch informelle Kommunikation innerhalb des Betriebes oder über die Betriebsgrenzen hinweg sowie durch ehrenamtliche Tätigkeiten in Gemeinden oder Bürgerinitiativen, aber auch in der Familie. Der Qualifizierung kann aber auch ein selbstverantwortliches und selbstorganisiertes Lernen (Greif/Kurtz 1996), durch „Action Learning“ (Hauser 2008) oder die Nutzung des Intra- oder Internets oder anderer Medien dienen. Bei diesen letztgenannten Aktivitäten erfolgt das Lernen vielfach implizit und begünstigt die so genannte Kompetenzentwicklung (Heyse/Erpenbeck 2004), wobei die Kompetenzen hier als Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln verstanden werden sollen (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003).

2. Betriebliche Weiterbildung im Netz der Mikropolitik

Betriebe werden häufig als zweckorientierte Organisationen gesehen, innerhalb derer auf rationale Weise die Mittel, zu denen auch die Mitarbeiter zählen, eingesetzt werden, um die Zwecke zu realisieren, wobei alle Personen, alle Ressourcen, alle Aktivitäten dem eigentlichen Ziel des Unternehmens, der Gewinnmaximierung, untergeordnet sind. Ein derartiges Bild ist eine erschreckende Utopie. Die Realität sieht anders aus. Viele Organisationsmitglieder verfolgen ihre eigenen Ziele; sie versuchen dabei diese zum Teil mit nicht rationalen Mitteln, durch die Instrumentierung Anderer zu erreichen, sie schmeicheln, drohen, lassen sich auf Tauschgeschäfte ein und betreiben in diesem Sinne „Mikropolitik“ (Neuberger 2006b). Das hat zur Folge, dass auch das empirisch registrierbare Führungsverhalten der Logik rationaler Konzepte, den sog. Managementmodellen vielfach widerspricht (Mintzberg 1973; Neuberger 2006a).

Auch die betriebliche Weiterbildung ist in ein derartiges Kräftefeld verwoben. Dabei erscheint es ratsam zwischen manifesten und latenten Zielen zu differenzieren. Manifest wird wohl fast stets darauf verwiesen, dass es darum geht, die Teilnehmer der Maßnahme für die heutigen oder gar die kommenden Aufgaben zu qualifizieren. Latent aber können ganz andere Zielsetzungen ausschlaggebend sein, so etwa die demonstrative Belohnung oder Bestrafung der von der Bildungsmaßnahme Betroffenen, der Versuch des Leiters der Personalentwicklung sein eigenes Ansehen durch ein von ihm konzipiertes Seminar, das „gut ankommt“, zu verbessern, die Nutzung der Maßnahmen als „Parkplatz“ für Führungskräfte, die nach einem mehrjährigen Auslandseinsatz zurückkehren und für die man zunächst keine adäquaten Positionen findet, die Wahl des Plenums zur Präsentation bestimmter Projekte, Ideen oder Personen, die Verformung der Weiterbildung zu einem heiteren Event mit Unterhaltungs- und Erholungscharakter, etc. Es gibt eine Vielzahl derartiger latenter Zielsetzungen. Man wird aber kaum die Qualität der Maßnahme danach bewerten wollen, ob sie den angedeuteten latenten Zielen gerecht wird, so dass hier eine Beschränkung auf jene Ziele erfolgen soll, die manifest angestrebt werden: Die Qualifizierung der Teilnehmer der Maßnahme im Sinne der definierten Lernziele.

3. Spannungen zwischen wissenschaftlichen Anforderungen und praktischen Notwendigkeiten

Nur wenige Felder der Personal- und Organisationspsychologie übertragen so unmittelbar grundlagenorientierte wissenschaftliche Erkenntnis in die Praxis, wie die Personalentwicklung (Holling/Liepmann 2007; Sonntag 2006). So lassen sich vielfältige Befunde der empirischen Pädagogik, der Lern- oder der Sozialpsychologie in die Gestaltung einer Bildungsmaßnahme übersetzen; Methoden qualitativer oder quantitativer Art der empirischen Sozialforschung erscheinen geeignet, etwa bei der Anlage eines Designs, die Wirkung der Maßnahme zu evaluieren. Es ließen sich in diesem Sinne aus der Wissenschaft vielfältige Kriterien ableiten, an denen Qualitätsindikatoren der

Weiterbildung im Sinne ihrer Wissenschaftlichkeit abgeleitet werden könnten. Dem stehen allerdings betriebliche Realitäten gegenüber; vielfach ist es das Kostenargument, das pädagogisch geforderte Maßnahmen wie z.B. die Bearbeitung eines individuellen Problems mit anschließendem persönlichem Coaching, verbietet; bestimmte Formen der an sich anzustrebenden Evaluation der Maßnahme, die beim einzelnen Teilnehmer erhebt, welche Inhalte er warum besonders gut und welche er nicht umsetzte, werden am Widerstand des Betriebs- oder Personalrats oder am betrieblichen Datenschutz scheitern; der Einsatz bestimmter, für die Thematik besonders gut erscheinender Trainer wird daran scheitern, dass der bisherige einen besonders „guten Draht“ zu einem Vorstandsmitglied hat etc. Die Planung, Durchführung und Evaluierung der betrieblichen Weiterbildung wird also immer ein Kompromiss zwischen dem wissenschaftlich Wünschbaren und dem praktisch Möglichen sein. Qualitätskriterien müssen das berücksichtigen.

4. Grundsatzforderungen

Relativ häufig trifft man in der Praxis auf eine Bestimmung der Qualität von Produkten oder Dienstleistungen über Zufriedenheitsindikatoren der Kunden oder Nutzer, wobei diese Zufriedenheitswerte wieder nach verschiedenen inhaltlichen Bereichen differenziert werden (z.B. beim Auto in die Zufriedenheit mit der technischen Zuverlässigkeit, dem Service, der Qualitätsanmutung, etc.). Selbstverständlich können derartige Maße Hinweise auf eine spezifische Facette der Qualität geben, doch sind sie allein kaum ausreichend. Ähnlich wie die Zufriedenheit eines Patienten mit dem Arzt oder die Zufriedenheit des Klienten mit einem Berater die durch Expertenurteil gemessene Leistung des entsprechenden Arztes oder Beraters nur unvollkommen widerspiegelt, ähnlich wie die vielfach erhobene Arbeitszufriedenheit die Qualität der Arbeit – z.B. gemessen an Humanisierungskriterien (Ulich 2007) – kaum angemessen abbildet, z.B. deshalb, weil hohe Zufriedenheitswerte gelegentlich die Konsequenz eines geringen Anspruchsniveaus oder der Mangels an Kenntnis von Alternativen sind, so kann auch die Zufriedenheit der Teilnehmer an einer Weiterbildungsmaßnahme den Blick auf Schwächen dieser Maßnahme geradezu verstellen. So kann z.B. ein rhetorisch brillanter Trainer, der über eine Vielzahl amüsanter Anekdoten und emotional bewegender Erfahrungen verfügt, die Teilnehmer geradezu begeistern, obwohl der Beitrag zum zuvor definierten Lernziel überaus bescheiden ist, oder es wird ein Outdoortraining, das durch intensive Teamerlebnisse und überraschende Übungen den Teilnehmern lebenslang in Erinnerung bleibt, möglicherweise keinerlei Transfer in die konkrete Arbeitssituation mit sich bringen, wenn darüber nicht explizit gesprochen und Transfermöglichkeiten aufgezeigt wurden. Gelegentlich werden sogar für die Personalentwicklung verantwortliche Seminarmanager und Trainer ihres Ansehens oder der Folgeaufträge wegen ausschließlich die Zufriedenheit der Kunden oder Teilnehmer zu optimieren suchen, um den häufig steinigen und mit geringer subjektiver Zufriedenheit verbundenen Weg der Übertragung in die nüchterne Alltagspraxis zu umgehen. Kurz: Die Zufrieden-

heit des Auftraggebers oder der Teilnehmer greift, wenn nur sie erfasst wird, als Qualitätsindikator zu kurz. Ergänzende Indikatoren sollten bedacht und höher gewichtet werden.

4.1 Relevante und realistische Zielbestimmungen

Ziele betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen werden gelegentlich in einer höchst oberflächlichen Weise bestimmt. So schreibt etwa die Personalabteilung potentielle Teilnehmer an und bittet sie, aus einem umfangreichen Katalog von Themen das anzukreuzen, was sie besonders interessiert. Ob die gewählten Inhalte dafür geeignet sind bestehende Schwächen der Antwortenden zu kompensieren oder ob sie relevant für die Anforderungen sind, wird nicht weiter geprüft. Noch problematischer wird es, wenn modische Themen oder „populäre“ Referenten oder Trainer ausgewählt werden, weil man weiß, dass dies in anderen Unternehmen „gut ankam“.

Die Lernziele sollten sich aus einer fundierten Bildungsbedarfsanalyse ergeben (Landy 1985; v. Rosenstiel/Molt/Rüttinger 2005). Dabei ist zum einen an die Arbeits- oder Aufgabenanalyse (Frieling/Sonntag 1999; Ulich 2006, 2007; Hacker 2005) zu denken, aber auch an den Versuch einer Bestimmung, wie sich die Aufgaben und damit auch die Anforderungen in Zukunft weiterentwickeln werden. Man erkennt dabei z.B. schwer auszuführende Verhaltenselemente und kann entsprechend die Lernenden zur erfolgreichen Bewältigung dieser Schwierigkeiten qualifizieren. Weiterhin gilt es, eine Analyse des sozialen Potenzials, also eine Ermittlung erfolgsrelevanter Merkmale der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen vorzunehmen, ihre Stärken und Schwächen in Bezug auf ihre Anforderungen und dabei insbesondere das Potenzial zu analysieren, also dabei die feststellbaren Lernmöglichkeiten und –bereitschaften (Schuler/Görlich 2006) zu erfassen. Schließlich gilt es eine Organisationsanalyse (Bissing 2007) vorzunehmen, weil sich ein Lernbedarf ja auch aus den Strukturen und Prozessen der Organisation, insbesondere aber auch aus deren Strategie ergibt (Sonntag/Stegmaier/Schaper 2006). Der Erfolg einer Unternehmensstrategie setzt eine damit abgestimmte strategische Kompetenzentwicklung voraus (v. Rosenstiel/Pieler/Glas 2004).

Aus der Aufgaben-, Personen- und Organisationsanalyse ergibt sich, welche Lernziele notwendig oder wünschenswert sind, ob es – im Sinne des Konzepts „Nutzen x Wahrscheinlichkeit“ – auch realistisch erscheint, diese Ziele in der konkreten Situation anzustreben. Erlauben es die Kultur des Unternehmens, die Belastungen der für die Bildungsmaßnahme vorgesehenen Personen, die Einstellungen ihrer jeweiligen Vorgesetzten oder die bereitstellbaren materiellen oder immateriellen Ressourcen überhaupt, die an sich wünschenswert erscheinenden Ziele anzustreben, oder würde dies nur Frustration und Misserfolg nach sich ziehen? In diesem Punkt gilt es einen Kompromiss zwischen den wissenschaftlich begründeten Lernzielen und der von der Praxis her bestimmten Umsetzungsmöglichkeit zu finden.

4.2 *Wissenschaftliche Fundierung der Maßnahme*

Es wurde bereits angesprochen: Nicht alles, was die Teilnehmer eine betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme begeistert oder doch zufrieden stellt bedingt einen anforderungsadäquaten Zugewinn an Qualifikation. Es ist also nicht nur bei der Zielformulierung an die Relevanz zu denken, sondern auch mit Rückgriff auf wissenschaftliche Untersuchungen zu prüfen, mit welchen Lernmethoden und bei welchen Lernzielen man bei welcher Zielgruppe in einem spezifischen betrieblichen Umfeld am ehesten zum Erfolg gelangen kann. Generalisiert man trotz der soeben vorgenommenen einschränkenden Differenzierungen ein wenig, so ist – damit es zum Lernen und zum Lerntransfer kommt – mit Mandl und Reinmann-Rothmeier (1995) zu fordern:

- Authentizität, d.h. die Lernumgebung sollte die reale Situation widerspiegeln
- Situiertheit, d.h. der Lernende wird in Situationen versetzt, die ihm den Anwendungskontext anschaulich vor Augen führen
- Multiple Kontexte, d.h. es wird vermieden, dass das Wissen nur auf eine Situation bezogen wird, sondern dass es auf verschiedene Kontexte angewandt wird
- Multiple Perspektiven, d.h. die Inhalte und Probleme sollten aus unterschiedlicher Sicht reflektiert werden, sowie
- sozialer Kontext, d.h. das neue Wissen sollte zumindest zum Teil gemeinsam und in kooperativer Weise erworben werden.

4.3 *Akzeptanz und Akzeptabilität des Vorgehens*

Schon vor geraumer Zeit hat man innerhalb der psychologischen Diagnostik neben die rein funktionalen psychometrischen Gütekriterien der Auswahlverfahren wie Objektivität, Reliabilität und Validität die Ökonomie und – was in diesem Kontext zentral ist – die „soziale Validität“, also die Akzeptanz und Akzeptabilität der Maßnahmen, die z.B. Merkmale wie Transparenz und Fairness umschließen, gestellt. Dies gilt zunehmend auch für die Weiterbildung. Es gibt – insbesondere wenn die Lernziele der so genannten Persönlichkeitsentwicklung den Aufbau von Selbstsicherheit im Umgang mit Stresssituationen beinhalten – gelegentlich Vorgehensweisen, die gegen Sitte und Anstand, gegen Kriterien der Würde des Menschen oder sogar gegen das Gesetz verstoßen. Bei der Gestaltung des Vorgehens ist also darauf zu achten, dass es im Sinne der Akzeptanz die Zustimmung derer findet, die geschult, oder gefördert werden sollen, wozu Partizipation und Transparenz wesentlich beitragen können. Es gilt aber auch die Akzeptabilität zu beachten, d.h. die Übereinstimmung des Vorgehens mit informellen Normen, mit vorherrschenden Auffassungen von Sitte und Anstand, aber auch mit gesetzten Rechtsbestimmungen.

5. Was sollte konkret gefordert werden?

Die soeben beschriebenen Grundsatzforderungen liegen zum Teil auf einem abstrakten Niveau. Es soll nun etwas gezielter – fast im Sinne einer Checkliste – gefragt werden, was konkret zur Qualitätssicherung der betrieblichen Weiterbildung unternommen werden kann. Dabei orientieren wir uns an den Phasen, die für die Entwicklung derartiger Maßnahmen gelten oder doch gelten sollten (Pawlowsky/Bäumer 1996).

5.1 Erhebung des Bildungsbedarfs

Hier ist zu fordern, dass Lernziele und -methoden nicht aufgrund modischer Tendenzen, guter Erfahrung damit in anderen Betrieben oder persönlichen Vorlieben der Weiterbildungsverantwortlichen oder der Trainer etc. vorgenommen werden, sondern differenziert nach betrieblichen Zielgruppen auf Grund fundierter Aufgaben-, Personen- und Organisationsanalysen, wie sie soeben bereits angesprochen wurden.

5.2 Ermittlung des Lernpotenzials

Nicht immer können die an sich erstrebenswerten Lernziele bei der vorgesehenen betrieblichen Zielgruppe auch umgesetzt werden. Die entsprechende Lernfähigkeit und -bereitschaft ist gelegentlich nicht vorhanden. Entsprechend sind hier fundierte Potenzialbeurteilungen (Schuler/Görlich 2006) vorzunehmen. Diese Analysen sind schwierig, weil sie letztlich nicht einen gegebenen und messbaren Ist-Zustand erfassen, sondern unsichere Vermutungen über die Zukunft zu Grunde haben. Man wird ja – um das Problem am Beispiel aufzuzeigen – von einer neunjährigen Geigerin, die in ein Konservatorium aufgenommen werden soll, kann erwarten, dass sie bereits wie eine gefeierte Violinistin spielt, aber man sucht zu beurteilen, ob sie bei entsprechender Schulung in zehn Jahren so weit sein könnte. Gerade die Ermittlung des Potenzials gewinnt in jüngerer Zeit angesichts des demografischen Wandels besondere Bedeutung. Es wird zunehmend notwendig werden, auch ältere Mitarbeiter für neue Aufgaben zu qualifizieren, wobei es gilt, die noch gegebenen Potenziale valide abzuschätzen.

5.3 Bestimmung der Lernziele

Bei der betrieblichen Weiterbildung sollte für die Lehrenden und Lernenden deutlich werden, was letztlich erreicht werden soll. Es gilt also Lernziele zu definieren (Mager 1965). Hier unterscheidet sich die betriebliche Weiterbildung von der Kompetenzentwicklung, bei der in der Regel ergebnisoffen vorgegangen wird. Bei der Bestimmung der Lernziele ist nun darauf zu achten, dass sie sich schlüssig aus dem zuvor erhobenen Bildungsbedarf ergeben, transparent für die Lernenden sind und deren Akzeptanz haben,

und so formuliert werden, dass der Grad ihrer Realisierung im Zuge der Evaluation empirisch überprüft werden kann. Schließlich sollte man bei den Lernzielformulierungen auch darauf achten, dass – wie bereits ausgeführt – ihre Realisierung wahrscheinlich ist, dass also weder von den Seiten der Lernenden noch vom Lernumfeld oder vom Betrieb insgesamt keine allzu großen Hindernisse oder Barrieren der Umsetzung entgegenstehen.

5.4 Planung der Intervention

Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen sollten sorgfältig geplant werden. Eindeutige Empfehlungen können kaum ausgesprochen werden, da die Art des Vorgehens von der Kultur des Betriebes, den Lerninhalten und –zielen, dem Teilnehmerkreis, der Verfügbarkeit kompetenter Lehrender und den sonstigen bereitstehenden materieller und immaterieller Ressourcen, etc. abhängt. Vor diesem Hintergrund sollten spezifisch bedacht werden

- die äußeren Rahmenbedingungen: im Betrieb oder extern (mit Verpflichtung der Lernenden auch die jeweiligen Abende miteinander zu verbringen und am Schulungsort zu übernachten)?
- Falls extern: In einem großen Seminarhotel mit Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, der Sportausübung, des Fitnesstrainings, der Begegnung mit Personen aus anderen Unternehmen, etc. oder in einer kleineren Pension, die durch die Veranstaltung voll ausgebucht ist und in der keinerlei störende Ablenkungen zu erwarten sind?
- Wie soll mit möglichen von den Teilnehmern selbst ausgehenden Störungen umgegangen werden? Wie also sind die Regeln hinsichtlich der Handynutzung, der Bearbeitung von E-Mails und Internet oder des Rauchens zu formulieren?
- Der Zeitgestaltung: Soll die Bildungsmaßnahme als ein Block (bei Nutzung eines externen Schulungsorts meist unumgänglich) oder über die Zeit verteilt, z.B. pro Woche je ein Tag (was bei innerbetrieblichen Schulungen empfehlenswert sein kann) durchgeführt werden?
- Ist eine follow-up-Veranstaltung zur Abschätzung erster Transfereffekte vorgesehen?
- Wie soll es um die Pausenregelung stehen? Mehrere kurze oder wenige längere Pausen? Kurze oder lange Mittagspause? Selbstbestimmte Zeiten für Lektüre und Erfahrungsaustausch? Zeit für sportliche Angebote am Morgen und/oder am Abend? Weiterführung des inhaltlichen Programms oder ein Blick über den „Tellerrand“ oder aber selbstbestimmte Zeit für den Erfahrungsaustausch an den Abenden?
- Teilnehmerkreis: Wie groß sollte die Lerngruppe sein (meist gilt: je kleiner, desto besser)? Nur für Teilnehmer des Betriebs oder gemeinsam mit solchen aus anderen Betrieben oder gar anderen Branchen, um Anregung und Erfahrungsaustausch zu sichern? Falls nur mit Angehörigen des Betriebs: Homogene oder heterogene Gruppen, was die hierarchische Ebene oder den Organisationsbereich betrifft, oder be-

wusst gemischt? Oder gar geschlossene „Organisationsfamilien“, um damit den Transfer wahrscheinlicher zu machen?

- Auswahl der Lehrenden: Nur ein oder mehrere Trainer? Interne oder externe (wobei sich ein Zweierteam mit einem internen und einem externen häufig bewährt, da dem Externen meist höhere Expertenmacht zugeschrieben wird und der interne leichter Transfermöglichkeiten aufzeigen kann)? Soll ein „Machtpromoter“ die Veranstaltung eröffnen, um auf diese Weise symbolisch deren Bedeutung zu unterstreichen? Sollen vorwiegend Wissenschaftler oder Praktiker (oder eine Mischung) für die Durchführung verantwortlich sein? Sollen die Trainer auch nach der Veranstaltung als Coaches oder Supervisoren beim Transfer zur Verfügung stehen?
- Lehrmethoden: Soll vorwiegend mit inhalts- oder prozessorientierten Methoden oder einer Mischung aus beidem vorgegangen werden? Sind bestimmte Inhalte im Selbststudium zu bearbeiten? Ist dafür e-learning oder doch blended learning vorgesehen? Sind bestimmte Zeiten für Outdoortraining, für Sportprogramme oder für Exkursionen angesetzt? In wie weit werden technische Hilfen wie Videofeedback, Groupware oder „Programm-Analyser“ eingesetzt? Sind Feedbackrunden zur formativen Evaluierung oder eine summative Evaluierung am Ende vorgesehen? Gibt es an jedem Abend bzw. am Folgemorgen einen zusammenfassenden Rückblick und einen vorausschauenden Blick auf das Kommende? Erstellen die Teilnehmer selbst jeweils Zusammenfassungen („lessons learned“)?
- Lernmaterialien: Wird den Teilnehmern vor oder während des Seminars Lernmaterial zur Verfügung gestellt? In schriftlicher oder elektronischer Form? Liegen ihnen Folienkopien bereits während der Schulung vor oder werden sie erst nachträglich bereitgestellt? Stehen standardisierte Fälle für Rollenspiele oder Analysen zur Verfügung oder werden diese von den Teilnehmern selbst aus ihrer Praxis erarbeitet?
- Umgang mit Störungen: Gibt es Regeln für Störungen oder gar Krisensituationen? Was tun, wenn es zu einem „Seminarkoller“ kommt? Was tun, wenn ein Trainer, Referent oder Moderator von der Gruppe abgelehnt wird? Wie geht man damit um, wenn mehrere Teilnehmer wegen eines Problems im Unternehmen plötzlich aus dem Seminar abgerufen werden? Gibt es einen Notfallplan, wenn bestimmte, für den Verlauf des Seminars wichtige Trainer ausfallen oder Unterlagen nicht oder fehlerhaft bereitgestellt wurden?

Die Liste ließe sich fortsetzen oder ist je nach Situation anders zu akzentuieren. Auf jeden Fall gilt es im Einzelnen zu planen, wie die Maßnahme konkret gestaltet sein sollte. Andererseits sollte ausreichend Flexibilität bestehen, um angemessen auf Unerwartetes reagieren zu können.

5.5 Durchführung der Maßnahmen

Bei der konkreten Durchführung der Maßnahmen – ob dies nun durch den Betrieb selbst oder durch von diesem beauftragte Institutionen oder Personen geschieht – ist

darauf zu achten, dass im Vorfeld geprüft wird, ob die Vorbereitungen angemessen erfolgten und der Planung entsprechen. Außerdem sollte für den Fall von Problemen ein Ansprechpartner des Betriebs, zumindest aber eine „Hotline“, jederzeit zur Verfügung stehen.

5.6 Sicherung des Transfers

Ein zentrales Problem vieler Weiterbildungsveranstaltungen besteht darin, dass das Gelernte nicht in die Praxis umgesetzt wird. Zum Teil ist dies darauf zurückzuführen, dass das Transferproblem den Verantwortlichen gar nicht bewusst ist (Neudecker 1987) oder von ihnen angenommen wird, dass sich Transfer schon „von selbst“ einstellen werde und nicht explizit zu planen sei. Tatsächlich ist jedoch eine gezielte Transfersicherung unumgänglich, die zumindest darin bestehen sollte, dass bereits während der Veranstaltung ausdrücklich über Nutzungs- und Anwendungsmöglichkeiten diskutiert und auf Möglichkeiten des Transfers hingewiesen wird. Dabei sollte einem bewusst sein, dass das Zielverhalten nach der Maßnahme – wie es für alles Verhalten gilt – abhängig ist vom

- persönlichen Wünschen und Wollen (Motivation und Volition)
- individuellen Können (Wissen, Erfahrung, Fertigkeiten, Fähigkeiten)
- sozialem Dürfen und Sollen (Kultur des Betriebs, formelle und informelle Normen, Regelungen, Präferenzen des Führenden und der Kollegen)
- situativer Ermöglichung (fördernde und hemmende Einflussgrößen in der betrieblichen Situation).

Es liegt also nicht am Wollen, Wünschen und Können des Teilnehmers der Bildungsmaßnahme allein, ob das Gelernte umgesetzt wird, sondern auch an situativen Bedingungen, die bereits bei der Lernzielformulierung bedacht werden müssen. Überspitzt formuliert sollte also jede Personalentwicklungsmaßnahme von einer entsprechenden Organisationsentwicklung begleitet sein und hier entsprechend systemisch gearbeitet werden. Dies wird auch in einem viel beachteten Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) deutlich, in dem als Voraussetzungen des Transfers Charakteristika der Lernenden, das Design des Trainings sowie das Arbeitsumfeld in detaillierter Weise benannt werden. Vielfältige Hinweise auf transferfördernde Maßnahmen findet man bei Lemke (1959), Weinert (2004) sowie Bergmann und Sonntag (2006). Es würde zu weit führen, diese hier im Einzelnen zu referieren.

5.7 Evaluation der Maßnahme

Es gehört zu den sozialwissenschaftlichen Standards bei Interventionen auch zu überprüfen, ob sie ihre Ziele erreichen. Eigentlich sollte dies bei kostenintensiven Investitionen, wie sie betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen darstellen, auch selbstverständlich sein, doch ist dies oft nicht der Fall und geschieht bestenfalls in einer unzureichenden

Weise. So ist zuvor zu entscheiden, ob man auf eine formative Evaluierung, also eine begleitende Überprüfung, um die Maßnahme selbst im Verlauf zu optimieren, oder eine summative Evaluierung, die post-hoc die Effekte prüft, setzen möchte. Bei der formativen Evaluierung lässt sich beispielsweise untersuchen, ob die soeben unter 5.1 – 5.6 genannten Forderungen jeweils in angemessener Weise realisiert wurden. Es lässt sich aber ebenfalls in einer eher qualitativen Weise mit den Teilnehmern der Maßnahme in Zwischenfeedbacks erheben, was verbesserungsbedürftig erscheint und dann unmittelbar umgesetzt werden kann.

Bei der summativen Evaluierung sollte das, was schließlich überprüft wird, dem entsprechen, was in der Lernzielformulierung festgelegt wurde. Als Kriterien eignen sich hier in Anlehnung an Kirkpatrick (1987) folgende:

- Subjektive Wertung (z.B. Hat Ihnen die Maßnahme gefallen? Glauben Sie, dass Sie das Gelernte in die Praxis übertragen können?) Derartige Erhebungen sind die in der Praxis häufig.
- Wissen bzw. Wissenszuwachs (z.B. Kenntnis neuer Bestimmungen des Arbeits- bzw. Betriebsverfassungsrechts nach der entsprechenden Informationsveranstaltung).
- Verhalten in der Lernsituation (z.B. Differenz des beobachteten Verhaltens im Kritikgespräch – z.B. beim Rollenspiel – vor oder nach einschlägigen Trainingsmodulen).
- Verhalten am Arbeitsplatz (z.B. Beurteilung des Verhaltens der Trainierten durch Vorgesetzte, Kollegen, Mitarbeiter oder Kunden).
- Resultate (z.B. Umsatzsteigerung, Zahl/Qualität der Verbesserungsvorschläge, Fehlzeiten, Fluktuationsentwicklung).

Selbstverständlich ist für die Überprüfung der Effekte und deren Zurechnung auf Weiterbildungsmaßnahmen ein adäquates Design erforderlich. Dies kann häufig in der Praxis aus ökonomischen oder mikropolitischen Gründen nicht realisiert werden (Fisch/Fiala 1984; Neuberger 1994). So dominiert in der Weiterbildungspraxis die Erhebung subjektiver Indikatoren nach der Maßnahme durch anonyme schriftliche Befragung der Teilnehmer („Hat es Ihnen gefallen?“). Es wären jedoch möglicherweise zumindest – obwohl damit noch keineswegs alle einflussnehmenden Drittvariablen ausgeschlossen werden können – eine Vorher-Nachher-Messung oder aber ein Kontrollgruppendesign erforderlich (Thierau-Brunner/Wottawa/Stangel-Meseke 2006; v. Rosenstiel 2003, 2007). In der Folge ist selbstverständlich zu fordern, dass die Ergebnisse der Evaluation wiederum der Optimierung der laufenden Maßnahme (formative Evaluierung) oder künftiger Maßnahmen (summative Evaluierung) zugute kommen

6. Vernetzung von Wissenschaft und Praxis zu beiderseitigem Nutzen

Es wurde in diesem Beitrag mehrfach auf Spannungen zwischen der Wissenschaft und der Praxis hingewiesen; es wäre auch unrealistisch, diese leugnen zu wollen. Legitimer Weise bemüht sich die Wissenschaft – insbesondere die empirisch orientierte – um ein-

deutige Begriffe, saubere Operationalisierungen, fehlerfreie Messungen und adäquate Untersuchungsdesigns und entwickelt, da diese rigorosen Forderungen im Feld selten umsetzbar sind, eine Neigung zum Rückzug ins Labor. Aus vielerlei (unternehmens-) politischen, ethischen, (arbeits- und betriebsverfassungs-) rechtlichen oder ökonomischen Gründen kann der Betrieb den rigorosen Forderungen des Wissenschaftlers meist nicht entsprechen. Dennoch erschien es lohnend, sich stärker als bisher aufeinander zu bewegen. Das gilt im Interesse der Praxis und der Wissenschaft. Letztlich wird dies in dem Kurt Lewin zugeschriebenen Satz: „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“ angesprochen. Irle (1975, S. 506) betont, dass die Praxis der Theorie bedarf, denn „Theorien werden in Techniken, hier in Verhaltens- und Sozialtechniken transformiert“, wobei die Techniken als Hypothesen zu interpretieren sind, deren Überprüfung in der Praxis erfolgt. Die Anwendung werde somit zu einem „Experiment in der sozialen Natur“. Die dabei gewonnenen Informationen – seien sie nun quantitativer oder qualitativer Art – können damit wesentlich dazu beitragen, sowohl die Theorie als auch die Sozialtechnologien weiter zu entwickeln.

7. Literatur

- Baldwin, T.T./Ford, J.K. (1988): Transfer of training: A review and directions for future research. In: *Personnel Psychology* 41, S. 63–105.
- Bergmann, B./Sonntag, K. (2006): Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In: Sonntag, K. (Hrsg.): *Personalentwicklung in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe, S. 355–388.
- Bieling, G. (1980): Bildungsprobleme der Diplompsychologen aus der Sicht der Praxis. In: Stephan, E. (Hrsg.): *Aus- und Weiterbildung in Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 256–265.
- Büssing, A. (2007): Organisationsdiagnose. In: Schuler, H. (Hrsg.): *Lehrbuch Organisationspsychologie*. Bern: Huber, S. 557–590.
- Bungard, W./Wiendiek, G. (Hrsg.) (1986): *Erfolgreich im Qualitätswettbewerb. – Quality circles als Instrumente zeitgemäßer Betriebsführung*. Landsburg: Moderne Industrie.
- Conradi, W. (1983): *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2007): *Handbuch der Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J./Sauer, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000*. Münster: Waxmann, S. 289–337.
- Fisch, R./Fiala, S. (1984): Wie erfolgreich ist Führungstraining? In: *Die Betriebswirtschaft* 44, S. 193–203.
- Frieling, E./Sonntag, K. (1999): *Lehrbuch Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Greif, S./Kurtz, H. (Hrsg.) (1996): *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: *Angewandte Psychologie*.
- Hacker, W. (2005): *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit*. Bern: Huber.
- Hauser, B. (2008): *Action Learning im Management Development*. München/Mering: Hampp.
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (2004): *Kompetenztraining*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Holling, H./Liepmann, D. (2007): *Personalentwicklung*. In: Schuler, H. (Hrsg.): *Lehrbuch Organisationspsychologie*. Bern: Huber, S. 345–383.
- Irle, M. (1975): *Lehrbuch der Sozialpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

- Kirkpatrick, D. (1987): Evaluation of training. In: Craig, R. L. (Hrsg.): Training and development handbook: A guide to human resource development. New York: McGraw-Hill, S. 301–319.
- Landy, F. (1985): Psychology of work behavior. Chicago: Dorsey.
- Lemke, S. (1995): Transfermanagement. Göttingen: Hogrefe.
- Mager, R. F. (1965): Lernziele und Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1995): Unterrichten und Lernumgebung gestalten. In: Forschungsbericht. München: LMU München, Inst. für Päd. Psychologie, Bd. 60.
- Mintzberg, H. (1973): The nature of managerial work. New York: Wiley and Sons.
- Neuberger, O. (1994): Personalentwicklung. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (2006a): Führen und führen lassen. Stuttgart: Lucius.
- Neuberger, O. (2006b): Mikropolitik und Moral. Stuttgart: Lucius.
- Neudecker, M. (1987): Die innerbetriebliche Führungskräftebildung. Berlin: Duncker & Humblot
- Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996): Betriebliche Weiterbildung. München: Beck.
- Reiß, M. (2000): Qualitätsmanagement. In: Corsten, H. (Hrsg.) (2000): Lexikon der Betriebswirtschaftslehre. München: Oldenburg, S. 821–825.
- Reiß, M./Rosenstiel, L. von/Lanz, A. (Hrsg.) (1997): Change Management. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, L. von (2003): Betriebliche Personalentwicklung – „ein blinder Fleck“ für die Evaluation. Zeitschrift für Evaluation, 1, S. 151–174.
- Rosenstiel, L. von (2007): Grundlagen der Organisationspsychologie. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, L. von/Molt, W./Rüttinger, B. (2005): Organisationspsychologie. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Rosenstiel, L. von/Pieler, D./Glas, P. (Hrsg.) (2004): Strategisches Kompetenzmanagement. Wiesbaden: Gabler.
- Rüter, H.D. (1988): Personalentwicklung bei der Landesbank Rheinland-Pfalz. In: Wirtschaft und Gesellschaft im Beruf Sonderheft Oktober, S. 35–41.
- Schuler, H./Görllich, Y. (2006): Ermittlung erfolgsrelevanter Merkmale von Mitarbeitern durch Leistungs- und Potenzialbeurteilung. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen: Hogrefe, S. 235–269.
- Sonntag, K.H. (Hrsg.) (2006): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, K.H./Stagmaier, R./Schaper, N. (2006): Ermittlung organisationaler Merkmale: Organisationsdiagnose und Lernkultur. In: Sonntag, K.H. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen: Hogrefe, S. 179–205.
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 99. Münster: Waxmann, S. 17–60.
- Thierau-Brunner, H./Wottawa, H./Stangel-Meseke, M. (2006): Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen: Hogrefe, S. 329–354.
- Ulich, E. (2006): Lern- und Entwicklungspotentiale in der Arbeit - Beiträge der Arbeits- und Organisationspsychologie. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen: Hogrefe, S. 138–176.
- Ulich, E. (2007): Gestaltung von Arbeitstätigkeiten. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Huber, S. 221–251.
- Weinert, A.B. (2004): Organisations- und Personalpsychologie. Weinheim: Beltz.

Adresse des Autors:

Prof. Dr. Lutz von Rosenstiel, Ludwig-Maximilians-Universität München, Leopoldstr. 13,
80802 München