

## 6. SEMINAREVALUATION (T1-T3) DES SEMINARS FÜR SICHERHEITSBEAUFTRAGTE

### 6.1 Untersuchungsansatz und Fragestellung

Die Seminarevaluation besteht aus zwei Einzelstudien und stellt den Ausgangspunkt für den hier beschriebenen Forschungsprozess dar. Daher sollen die für den weiteren Verlauf relevanten Teile an dieser Stelle ebenfalls dargestellt werden. Die erste Studie der Seminarevaluation (t1 - t3) ist eine Prozessevaluation der Ausbildungslehrgänge für Sicherheitsbeauftragte im Jahr 2002, die von der gesetzlichen Unfallversicherung durchgeführt werden. Das Ziel der Studie war es, die Durchführungsqualität der Lehrgänge zu bewerten. Diese Studie basiert auf einer schriftlichen Befragung zu zwei Zeitpunkten, jeweils kurz vor und kurz nach dem Seminar. Obwohl auch die Einschätzung des Kenntnisstands der Teilnehmer vor und nach dem Lehrgang erhoben wurde, lag das Hauptaugenmerk auf der Durchführung des Lehrgangs, d.h. auf den verwendeten Lehrmethoden und deren Akzeptanz bei den Teilnehmern. Ursprünglich war diese Befragung als in sich abgeschlossene Untersuchung konzipiert.

Der eigentliche Beginn der Untersuchung, die zu der vorliegenden Arbeit führte, ist der zweite Teil der Seminarevaluation. Er beginnt mit der Auswertung als one-shot - Transferevaluation. D.h., in der vorliegenden Untersuchung werden ausschließlich die Ergebnisse der „Transferbefragung“ sowie die Fallstudien ausgewertet.

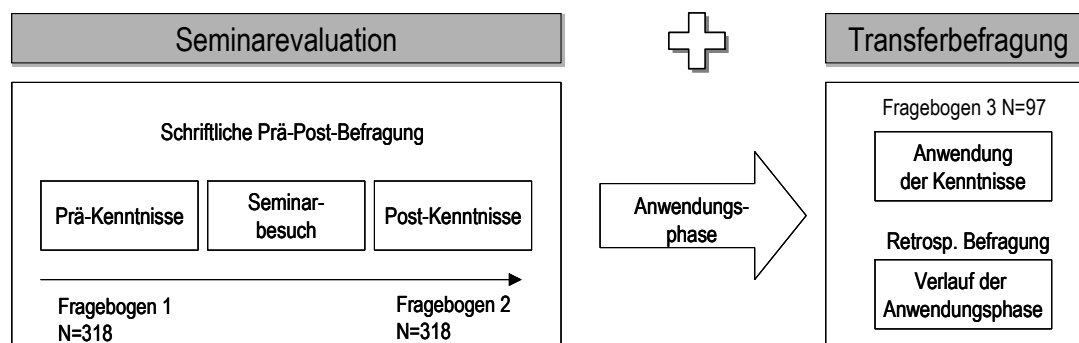


Abbildung 33: Fragebogenstudie, Seminarevaluation und Transferbefragung

Um dem Untersuchungsfeld gerecht werden zu können, musste das Forschungsdesign in einigen Punkten von dem heutigen Standard-Evaluationsdesign (Bortz und Döring, 1995) abweichen und eigene Wege gehen. Durch das so entstandene unkonventionelle Design können einige Schwachpunkte, die dem Untersuchungsfeld geschuldet sind, wieder ausgeglichen werden und gleichzeitig die Akzeptanz im Untersuchungsfeld des Designs deutlich gesteigert werden. Dies bietet den Vorteil, dass die hier verwendete Methodik im

betrieblichen Arbeitsalltag außerhalb der vorliegenden Untersuchung leichter einsetzbar ist und rechtfertigt den eigenständigen Weg der Studie.

### Fragestellung der Seminarevaluation (t1-t3):

<b>Operationalisierung durch die Transferbefragung</b>	
<b>Kapitel 6</b>	<p>Wie hoch ist der Wirkungsgrad der Trainings?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kompetenzsteigerung</li> <li>2. Ausmaß der Anwendung</li> <li>3. Hindernisse bei der Anwendung</li> <li>4. Wie groß ist der Kompetenzerwerb in den für die Multiplikatoren aufgabe wichtigen Bereichen wie Motivation und Argumentieren? Bzw. wie groß ist nach drei Monaten dort der Weiterbildungsbedarf</li> </ol>

*Abbildung 34: Fragestellung Teil I*

Anstelle des vollständigen klassischen dreistufigen Evaluationsdesigns mit Kontrollgruppe (Bortz und Döring, 1995) wurde aus Gründen der Genauigkeit der erfassten Daten (infolge unterschiedlicher subjektiver Bezugsrahmen vor und nach der Weiterbildung), ein einfaches und leicht durchführbares „one-shot“-Design gewählt, mit einer retrospektiven subjektiven Einschätzung des Lernerfolgs durch die Teilnehmer drei Monate nach dem Lehrgang. Für die vorliegende Arbeit wurde nur t3 ausgewertet. Dieser Zeitabstand entspricht dem, der in der Literatur als kleinste sinnvolle Zeitspanne beschrieben wird, um den längerfristigen Transfer messen zu können (Kirkpatrick 1976).

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zufriedenheit</li> <li>• Wissen</li> <li>• Verhalten → <b>Transfer</b></li> <li>• Ergebnisse und ROI</li> </ul> |
|--|

*Abbildung 35: Evaluationsebenen nach Kirkpatrick, 1976*

Vor dem Hintergrund, dass eine objektive Messung der Kompetenzen der Sicherheitsbeauftragten im Untersuchungsfeld zunächst nicht möglich war, ist das „one-shot“-Design (Sacket & Mullen, 1993) zum retrospektiven Vergleich der Kompetenzen (als Selbsteinschätzung der Betroffenen) vor und nach dem Lehrgang eine ideale Lösung. Es bietet den entscheidenden

Vorteil, dass diese Beurteilung zu einem einzigen Zeitpunkt stattfindet und somit den gleichen Bezugsrahmen für die Bewertung der Kompetenzen vor und nach dem Lehrgangsbesuch zugrunde legt. Die Selbsteinschätzung der Kompetenzen zu getrennten Zeitpunkten durch eine Vorher-Nachher-Messung wäre nur bedingt vergleichbar gewesen. Die Sicherheitsbeauftragten, die die Lehrgänge besuchen, sind neu in ihrem Aufgabengebiet und können vor dem Besuch des Lehrgangs den Umfang ihrer Kompetenzen in diesem Gebiet mangels Vergleichsmöglichkeiten nicht beurteilen. Die Selbsteinschätzung vor und nach dem Seminar müsste also zwangsläufig vor dem Hintergrund völlig unterschiedlicher Bezugsrahmen durchgeführt werden und wäre damit nur bedingt vergleichbar. Die Annahme, dass gar keine Kenntnisse im Gebiet Arbeitssicherheit- und Gesundheit vorliegen, wäre aber auch nicht zulässig, da die neuen Sicherheitsbeauftragten in der Regel schon einige Jahre Berufserfahrung haben. Zum Zeitpunkt t1 konnten demnach nur die Vorbedingungen des Seminars erfasst werden. Die retrospektive Selbsteinschätzung der Kompetenzen zu einem einzigen Zeitpunkt nach dem Lehrgang stützt sich hingegen auf den jetzt aktuellen Bezugsrahmen. Aus diesem Grund sind die Bewertungen der Kompetenzen vergleichbar und die Aussage über die erlebte Differenz eine verlässlichere Aussage über die wirkliche Kompetenz als der Vergleich zweier Angaben zu unterschiedlichen Zeitpunkten, zu denen der Urteilende jeweils einen unterschiedlichen Kenntnisstand über die zu beurteilende Sache hatte (Bortz & Döring, 1995; Cropley, 2002; Moser, 1999).

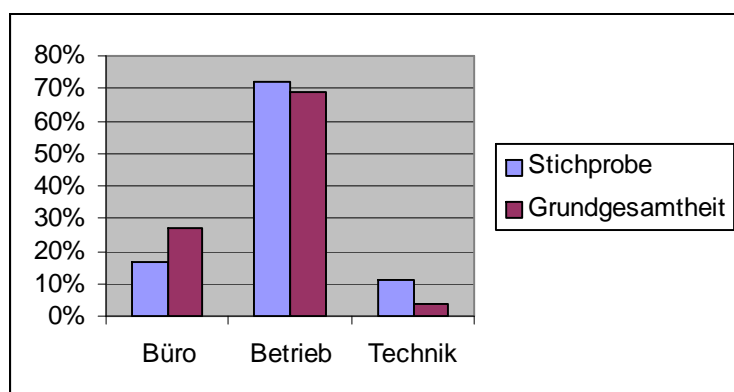
### **6.2 Stichprobe(n)**

Die Stichprobe der Voruntersuchung umfasst einen wesentlichen Teil der im Jahr 2002 durchgeführten Lehrgänge. Sie besteht aus zwei Kohorten. In der ersten Kohorte finden sich die Lehrgänge vom 30.5.2002 bis zum 28.06.2002 - insgesamt 8 Kurse. In der zweiten Kohorte finden sich die Lehrgänge vom 09.09.2002 bis zum 11.10.2002 – insgesamt 10 Kurse. Inhaltlich bieten die Lehrgänge eine Einführung in das Aufgabengebiet als Sicherheitsbeauftragter und werden daher in der Regel von neu ernannten Sicherheitsbeauftragten besucht, die dieses Ehrenamt maximal seit einigen Wochen innehaben.

Die Teilnahme an der Fragebogenuntersuchung war freiwillig und anonym. Der Lehrgangsleiter informierte die Teilnehmer vor Beginn des Lehrgangs über die Durchführung der Evaluation und deren Ziel, die Qualität der Lehrgangsdurchführung zu überprüfen und evtl. Ideen für Verbesserungsvorschläge zu sammeln. Die Teilnehmer der Untersuchung mussten daher zu keiner Zeit befürchten, dass die Ergebnisse für sie persönliche

Konsequenzen haben könnten. Die Fragebögen wurden von den Teilnehmern unmittelbar vor Beginn sowie direkt nach Abschluss des Lehrgangs ausgefüllt und in einem verschlossenen Umschlag beim Lehrgangsleiter abgegeben, der diese direkt an den Forscher weiterleitete. Um eine Zuordnung der zwei unterschiedlichen Fragebögen zu jeweils einer Person zu ermöglichen, wurden die Teilnehmer gebeten, die Fragebögen mit einem persönlichen Code aus Buchstaben und Ziffern zu versehen.

Die Kurse weisen für drei Zielgruppen inhaltlich leicht unterschiedliche Schwerpunkte auf und sind in die Bereiche Büro, Betrieb sowie Technik aufgeteilt. Der Bereich „Büro“ umfasst vor allem Mitarbeiter aus der Verwaltung mit administrativen Aufgaben. Die Lehrgänge mit Schwerpunkt „Betrieb“ richten sich an Mitarbeiter mit Tätigkeiten im Bereich Zustellung, Vertrieb, Service, Logistik, Transport und Verkehr, die für die Bereiche „Technik“ sind z.B. für Mitarbeiter, die in den Gebieten Gebäude-, Fahrzeug- oder Kommunikationstechnik tätig sind. Vergleicht man die Zusammensetzung der Stichprobe mit der Gesamtzahl der Kurse in 2002, ergibt sich folgendes Bild:



**Abbildung 36: Stichprobe der Seminarevaluation (t1 - t3) (Prozessevaluation)**

Die Bürolehrgänge sind leicht unterrepräsentiert, während die Techniklehrgänge leicht überrepräsentiert sind. Dies beruht darauf, dass die Kursarten „Büro“ und „Technik“ im Vergleich zu den Lehrgängen für den Betriebsdienst nur selten durchgeführt werden. Beispielsweise werden z.B. nur zwei Techniklehrgänge im Jahr durchgeführt, die zufällig beide in der Stichprobe enthalten sind. Dies erklärt die leichte Verzerrung.

Die Stichprobe, die in die nachfolgende Transferuntersuchung eingegangen ist, repräsentiert die Teilnehmer der im Frühjahr 2002 von dem Unfallversicherungsträger durchgeführten Lehrgänge für Sicherheitsbeauftragte. Sie besteht aus Teilnehmern der Lehrgänge vom 30.5.2002 bis zum 28.06.2002 - insgesamt acht Kurse. Ein Vergleich der Zusammensetzung dieser acht Kurse mit der Grundgesamtheit ergibt ein ähnliches Bild wie in der Seminarevaluation (t1 - t3):

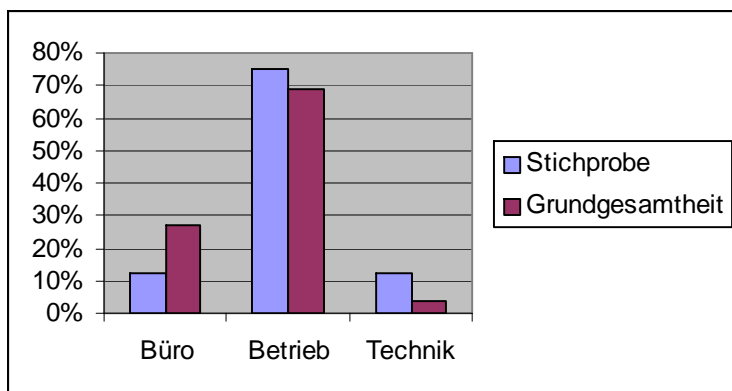


Abbildung 37: Stichprobe der Seminarevaluation (t1 - t3) (Transferbefragung)

Die Stichprobe kann als Klumpenstichprobe beschrieben werden, da sie die gesamten Lehrgänge für Sicherheitsbeauftragte im Untersuchungszeitraum beinhaltet (Bortz & Döring, 1995), wobei der so genannte Klumpen dank einer sehr hohen Rücklaufquote der Fragebögen (71%) zu einem sehr großen Teil erfasst werden konnte. Dies, sowie die lediglich geringe Verzerrung der Kurszusammensetzung innerhalb des Klumpens im Vergleich zur Grundgesamtheit 2002, sprechen für eine hohe Repräsentativität der Stichprobe.

Die Transferbefragung baut auf der Seminarevaluation (t1 - t3) auf, da sich ihre Teilnehmer vollständig aus Teilnehmern der Seminarevaluation (t1 - t3) rekrutieren und weil die Frage nach dem Transfer eine enge inhaltliche Beziehung zu den Seminaren aufweist. Den Teilnehmern der acht Sicherheitsbeauftragten-Lehrgänge im Zeitraum vom 30.5.2002 bis zum 28.06.2002 wurden die Transferfragebögen ca. drei Monate nach der Ausbildung per Post zugesandt. Die Sendung enthielt neben dem Fragebogen ein Anschreiben mit der Bitte um Rücksendung bis zu einem Stichtag sowie einen frankierten Rückumschlag. Die Rücklaufquote war wie schon erwähnt mit 71% für eine solche Befragung sehr hoch. Dies lässt zum einen auf die hohe Akzeptanz der Untersuchung sowie auf eine gute Repräsentativität der Aussagen schließen.

Der Fragebogen für die Transferbefragung wurde so entwickelt, dass mehrere potentiell vorhandene methodische Schwierigkeiten berücksichtigt wurden, die sich aus dem Untersuchungsfeld sowie aus dem schrittweisen Forschungsprozess ergeben können. Das gewählte Design legt nahe (vgl. Kap. 5.2), dass diese Punkte sich gegenseitig ausbalancieren und darüber hinaus ein kurzes, schnell einsetzbares und daher besonders praxistaugliches Instrument vorliegt.

## 6.3 Ergebnisse der Transferbefragung

### 6.3.1 Arbeitsumfeld und subjektive Transferfähigkeit

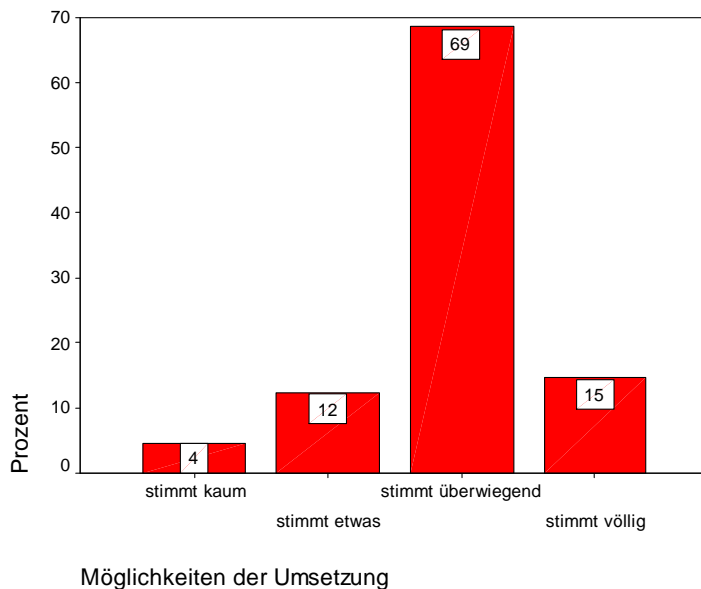
Die Fragen nach dem Arbeitsumfeld erfassen die Situation drei Monate nach dem Lehrgang. Anders als die Bedingungen während der Schulung (Voruntersuchung), unterliegen die Umfeldbedingungen am Arbeitsplatz kaum dem Einfluss der Ausbilder. Diese Bedingungen sollten jedoch nach Möglichkeit im Seminar antizipiert und thematisiert werden.

Wie die Diagramme der einzelnen Items verdeutlichen, wird sowohl die Transferfreundlichkeit des Umfelds als auch die subjektive Transferfähigkeit überwiegend als gut und sogar sehr gut eingeschätzt. Zuerst folgen die Items zur Transferfähigkeit, danach die zur Transferfreundlichkeit des Umfeldes.

#### Items zur Transferfähigkeit der Lehrgangsteilnehmer

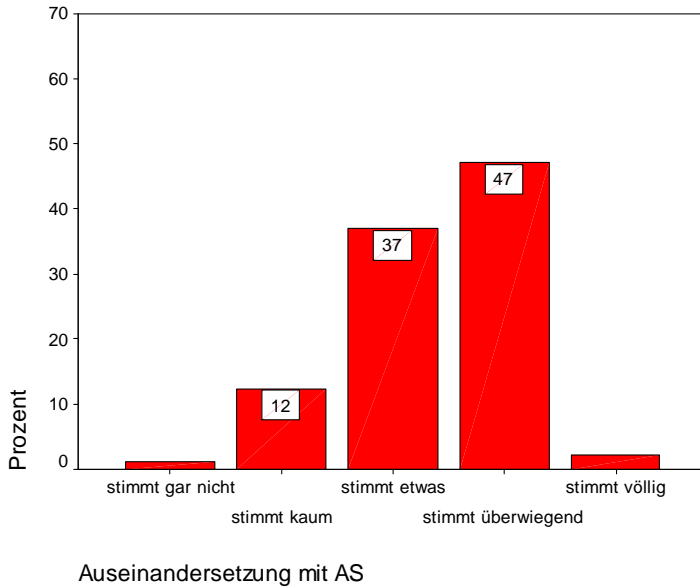
Diese Items erfassen, wie gut die Teilnehmer im Kurs auf den Transfer vorbereitet wurden, z.B. durch Hilfestellung oder Bewältigungsstrategien für schwierige Situationen.

*„Nach dem Lehrgang war mir völlig klar, welche Möglichkeiten der Umsetzung ich an meinem Arbeitsplatz habe.“*



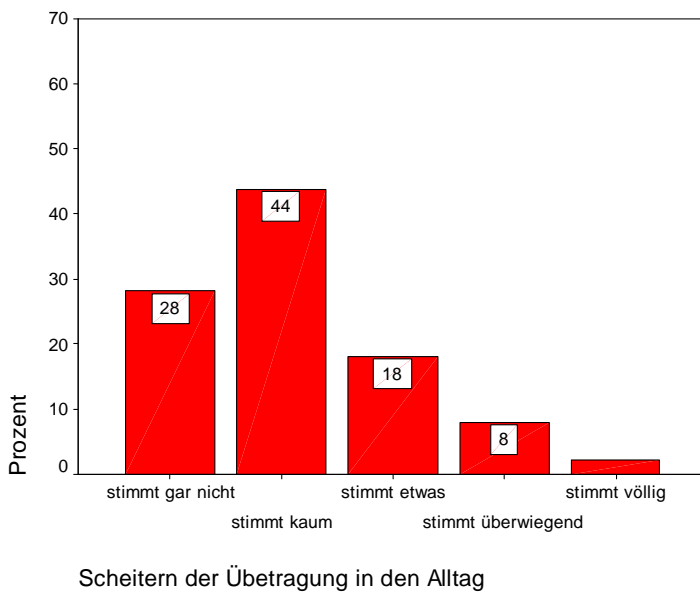
**Abbildung 38: Möglichkeiten der Umsetzung**

*„Als ich vom Lehrgang zurückkam, habe ich mich verstärkt mit dem Themenkreis Arbeitssicherheit auseinandergesetzt.“*



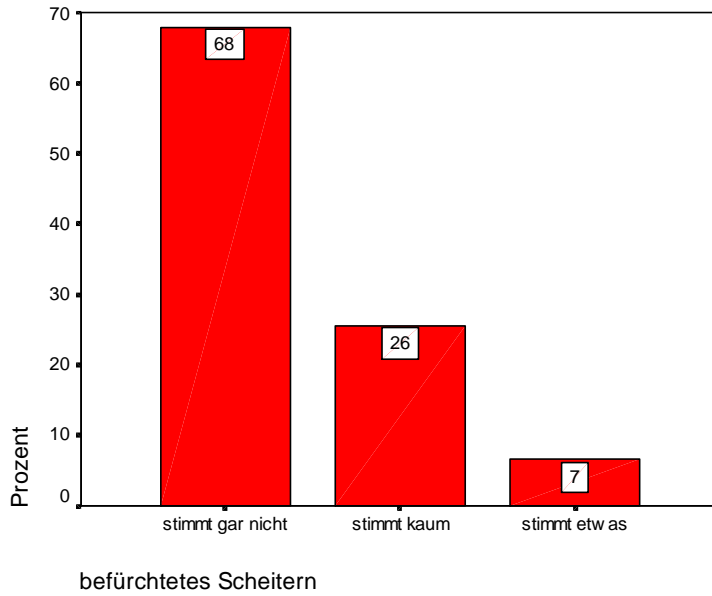
**Abbildung 39: Auseinandersetzung mit Arbeitsschutz**

„Die Übertragung der Lehrgangsinhalte in meinen konkreten Arbeitsalltag scheiterte daran, dass ich zwar theoretisches Wissen im Lehrgang *erworben* habe, nicht jedoch die Fähigkeiten, das Gelernte in meinen Arbeitsalltag zu übertragen.“



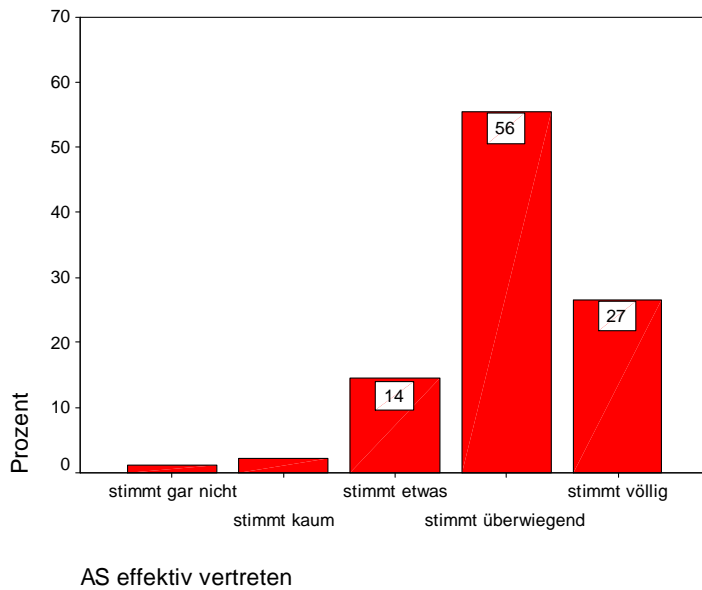
**Abbildung 40: Scheitern der Übertragung in den Alltag**

„Nach meiner Rückkehr vom Lehrgang habe ich nichts unternommen, weil ich ein Scheitern bei der Einführung befürchtet habe.“



**Abbildung 41: Nichts unternommen aus Angst vor Scheitern**

*„Dank des Seminars gelingt es mir, das Thema Arbeitssicherheit effektiver zu vertreten.“*



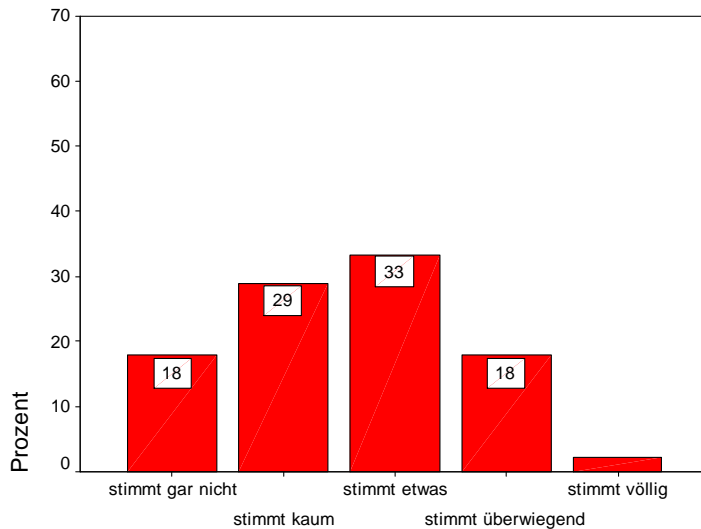
**Abbildung 42: Arbeitssicherheit effektiver vertreten**



Items zur Transferfreundlichkeit des Umfelds

Diese Items erfassen die Umfeldfaktoren, die den Transfer fördern oder behindern. Man könnte präziser auch von organisationalen Rahmenbedingungen sprechen.

„Die Gewohnheiten und Arbeitsweisen meiner Kollegen widersprechen den nach dem Lehrgang anzustrebenden Veränderungen in Sachen Arbeitssicherheit.“

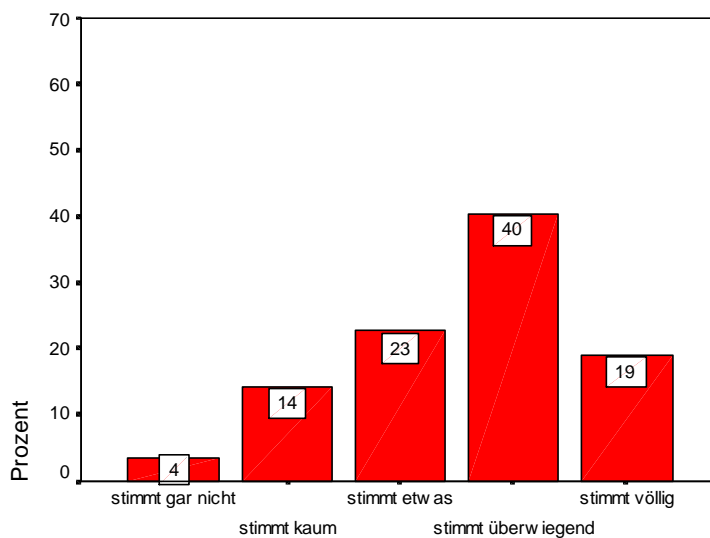


Gewohnheiten der Kollegen

**Abbildung 43: Gewohnheiten der Kollegen**

Das heißt in 50% der Fälle ziehen die Kollegen nicht mit.

„Das Arbeitsklima ist einer Übertragung der *Lehrgangsinhalte* sehr förderlich.“

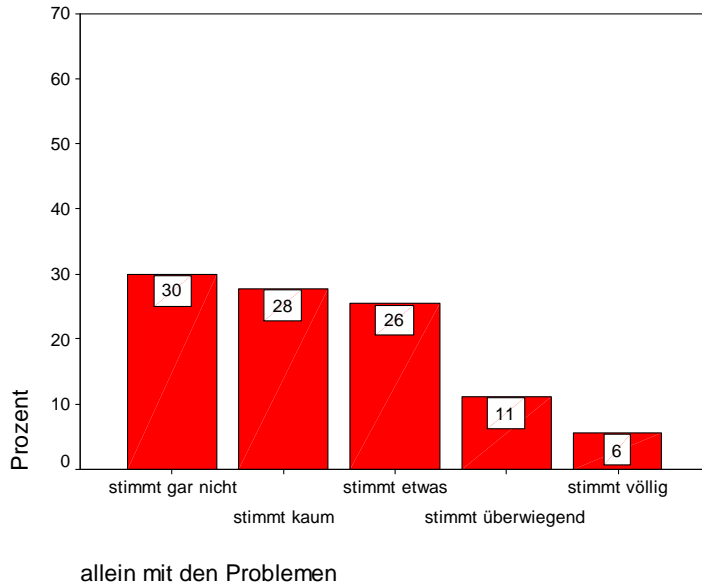


Arbeitsklima förderlich

**Abbildung 44: Förderliches Arbeitsklima**

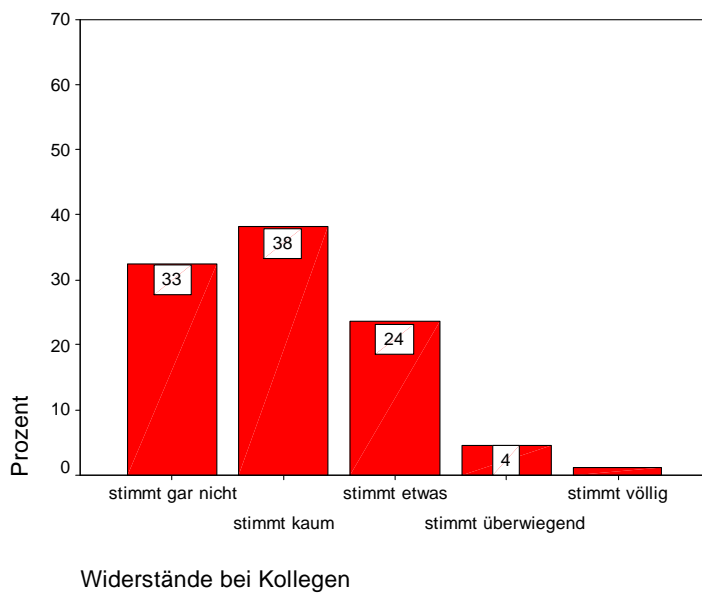
Die Darstellung zeigt, dass jeder fünfte Teilnehmer das Arbeitsklima als nicht förderlich empfindet.

„Nach dem Lehrgang stand ich allein mit den Problemen der Umsetzung.“



**Abbildung 45: Allein mit den Problemen der Umsetzung**

*„Meine Kollegen zeigen Widerstände gegen die Umsetzung der Lehrgangsergebnisse, weil sie nachteilige Folgen für sich vermuten.“*



**Abbildung 46: Widerstände gegen die Umsetzung bei Kollegen**

Bemerkenswert ist, dass fast 1/3 aller Teilnehmer Widerstände bei der Umsetzung erlebt. Die Mittelwerte aller Items, die die Transfersituation erfassen, werden in der folgenden Tabelle wiedergegeben:

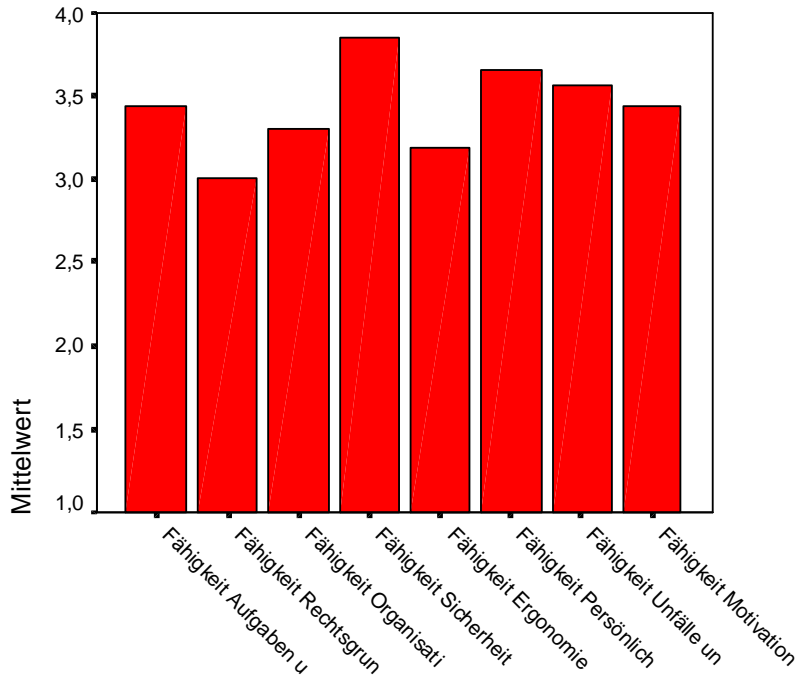
	Mittelwert (original)	Mittelwert (umcodiert)	Standard- abweichung	Spannweite
Möglichkeiten der Umsetzung (+)	3,93	3,93	0,67	3
Auseinandersetzung mit AS (+)	3,37	3,37	0,77	4
Scheitern der Übertragung in den Alltag (-)	2,12	3,88	0,99	4
Befürchtetes Scheitern (-)	1,39	4,61	0,61	2
<b>Mittelwert Transferfähigkeit (indiv. Handlungskompetenz)</b>		<b>3,95</b>	<b>0,76</b>	
Gewohnheiten der Kollegen (-)	2,58	3,42	1,05	4
Arbeitsklima förderlich (+)	3,57	3,57	1,07	4
Allein mit den Problemen (-)	2,34	3,66	1,18	4
Arbeitsschutz effektiv vertreten (+)	4,04	4,04	0,78	4
Widerstände bei Kollegen (-)	2,03	3,97	0,92	4
<b>Mittelwert Transferfreundlichkeit des Umfelds</b>		<b>3,73</b>	<b>1,00</b>	
<b>Gesamt-Mittelwert</b>		<b>3,78</b>	<b>0,49</b>	

*Tabelle 3: Transfersituation*

Die statistische Auswertung über alle Items zur Transfersituation der Teilnehmer ergibt ein nicht ungetrübt positives Bild. Wenn man alle Items so umpolt, dass sie durch eine positive Aussage zur Transfersituation repräsentiert werden, ergibt sich ein durchschnittlicher Wert von 3,78. Dieser Wert liegt auf der Skala zwischen „stimmt überwiegend“ und „stimmt völlig“ bzw. zwischen „gut“ und „sehr gut“.

### 6.3.2 Transfer – Anwendung des Gelernten

Hier soll die Kernfrage beantwortet werden, wie erfolgreich die Seminarteilnehmer das Gelernte anwenden. Die Angaben beruhen auf den Selbstauskünften der Teilnehmer. In der unten stehenden Graphik sind die geschätzten Fähigkeiten von „sehr gering“ =1 bis „sehr umfangreich“ =5 dargestellt:



**Abbildung 47: Fähigkeitseinschätzung der Teilnehmer**

Die Graphik zeigt, dass die Selbsteinschätzung in Bezug auf die Fähigkeiten mindestens den Durchschnitt von 3 erreicht. Die Fähigkeiten in „Sicherheit im Straßenverkehr“ werden am höchsten eingestuft, die in Rechtsgrundlagen am niedrigsten.

### 6.3.3 Anwendungshäufigkeit des Gelernten

Anwendungshäufigkeit / Woche	Rang	Modalwert
Sicherheit im Straßenverkehr	1,5	bis zu 5x
PSA	1,5	1x
Aufgaben und Stellung	3	1x
Unfälle und Gefährdungen	4	1x
Ergonomie	5	1x
Motivation	6	1x
Organisation u. Aufgaben	7	1x
Rechtsgrundlagen	8	1x

Abbildung 48: Anwendungshäufigkeit pro Woche – Rangfolge der Lernziele

Die Darstellung der Anwendungshäufigkeiten, die in Kategorien von nie, 1x, bis 5x, bis 10x, häufiger erfasst wurden, zeigt, dass die verschiedenen Fähigkeiten, die die Teilnehmer im Seminar erwerben konnten, meist nur einmal pro Woche zum Einsatz kommen. Aus den Telefoninterviews mit einzelnen Teilnehmern im Anschluss an die Befragung lässt sich ableiten, dass dies häufig am Zeitmangel und weniger an falschen Inhalten in den Lehrgängen liegt.

### 6.3.4 Wie erfolgreich ist die Umsetzung der Lehrgangsinhalte?

„Wie viel Prozent der Seminarinhalte zu Bereich XY konnten Sie umsetzen?“

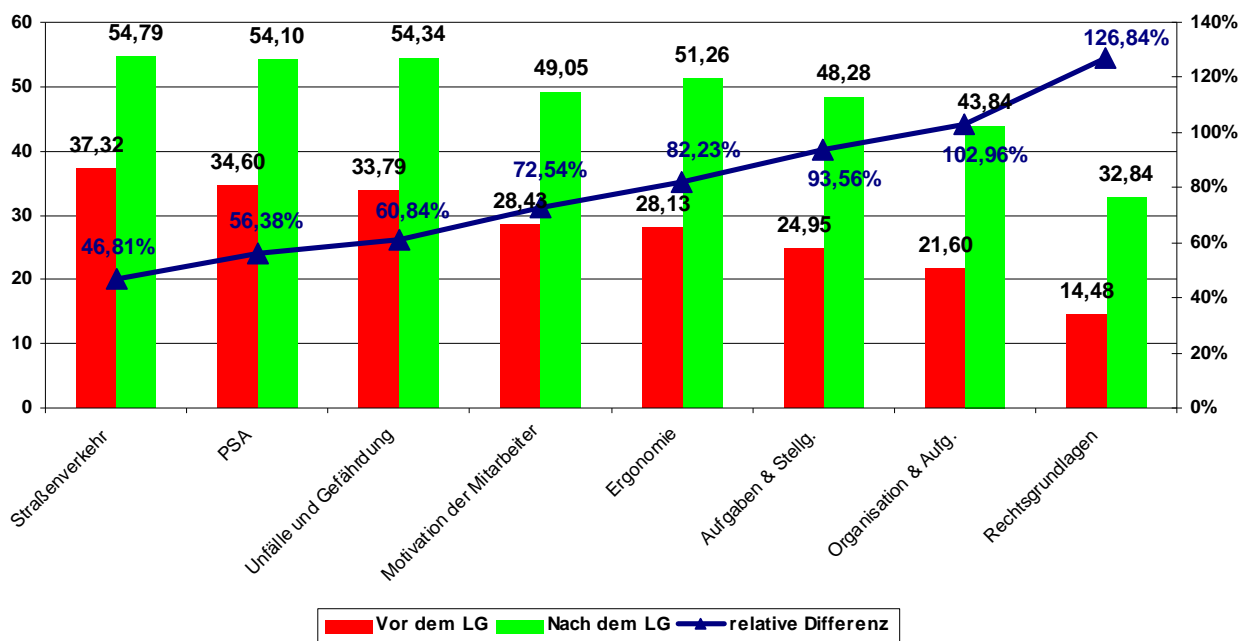
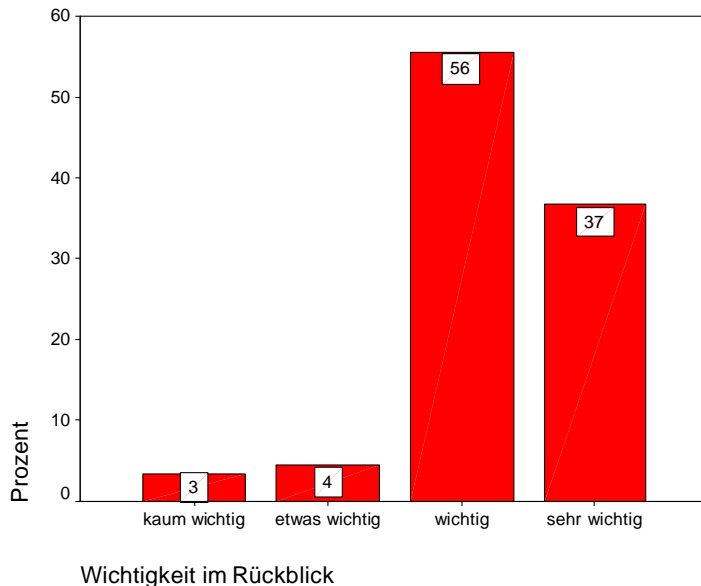


Abbildung 49: Umsetzung der Lernziele und relativer Zuwachs durch den Lehrgang

Der Vergleich der Umsetzung vor und nach dem Seminar ergibt ein interessantes Bild. Die dunklen Balken zeigen die umgesetzten Seminarinhalte (Angabe in Prozent der gesamten Inhalte) vor der Teilnahme am Seminar. Die hellen Balken stehen für den Anteil der umgesetzten Lerninhalte 3 Monate nach der Seminarteilnahme. Die durchgezogene Linie zeigt den relativen Zuwachs der Anwendung. So werden z.B. aus dem Bereich Sicherheit im Straßenverkehr auch bereits vor dem Seminar sehr viele Lerninhalte in der Praxis angewandt; der Kompetenzzuwachs fällt dagegen vergleichsweise gering aus, beträgt aber immer noch fast 47%. Beim Thema Rechtsgrundlagen dagegen ist die Anwendung vor dem Seminar sehr gering und auch nach der Seminarteilnahme werden die Rechtsgrundlagen nur relativ selten im Arbeitsalltag genutzt. Der relative Zuwachs dagegen ist mit 127% beträchtlich.

### 6.3.5 Wichtigkeit des Lehrgangs für die Arbeit im Rückblick.

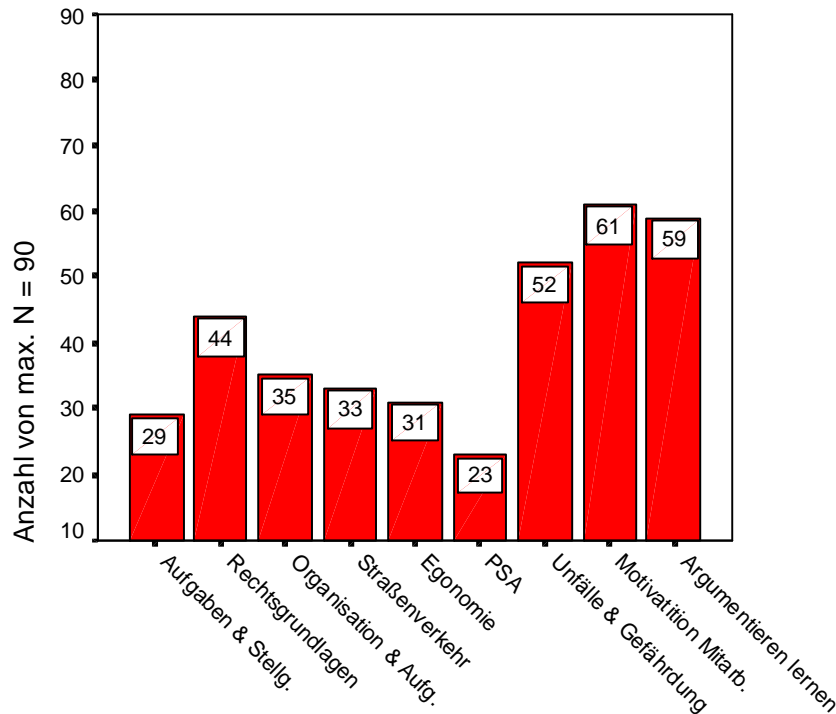
Ein weiteres Maß für den Erfolg des Lehrgangs ist das Urteil der Teilnehmer im Rückblick. Auf die Frage „Für wie wichtig halten Sie im Rückblick den Lehrgang für Ihre Arbeit als Sicherheitsbeauftragter?“ mit „wichtig“ oder „sehr wichtig“ antworten 93% wichtig oder sehr wichtig.



**Abbildung 50: Wichtigkeit des Lehrgangs für die eigene Arbeit im Rückblick**

Auch nach drei Monaten noch bewerten die Teilnehmer den Lehrgang im Rückblick positiv. Die positive Einschätzung am Ende des Lehrgangs (vgl. Seminarevaluation (t1 - t3)) wurde also beibehalten. Das lässt darauf schließen, dass die Teilnehmer etwas gelernt haben, was für sie in der Praxis nützlich ist. Man muss diese Einschätzung allerdings auch in Bezug zu der nächsten Darstellung sehen. Diese zeigt, dass es nach wie vor großen Weiterbildungsbedarf gibt. Wie dieser im Einzelnen aussieht, wird unten erläutert.

### 6.3.6 Weiterbildungsbedarf über den Lehrgang hinaus



**Abbildung 51: Zusätzlicher Weiterbildungsbedarf**

Dieser letzte Punkt im Transfer-Fragebogen ist für die Weiterentwicklung der Seminare wichtig. Die Teilnehmer wurden gefragt, ob sie sich „vor dem Hintergrund ihrer bis heute gemachten Erfahrung weitere Fortbildungen[wünschen], um die Lehrgangsinhalte noch zu vertiefen?“ Mehrfachantworten waren möglich. Insgesamt haben N=90 Teilnehmer diese Frage beantwortet.

Das Ergebnis bestätigt, dass Bedarf besonders an weiterer sozialer Kompetenz besteht. Die Teilnehmer wünschen sich nach 3 Monaten Transferversuchen / -erfolgen, verbunden mit neuen Erfahrungen im Arbeitsschutz vor allem zu „Motivation der Mitarbeiter“ und „Argumentieren lernen“ weitere Schulungen. Zusätzlich ist das Thema „Unfälle und Gefährdungen“ häufig genannt worden, wobei hier in erster Linie das methodische Vorgehen im Umgang mit diesen Gefahren gemeint war. Die Komponente „Argumentieren“ hat ebenso einen methodischen Schwerpunkt. Durch eine stärkere Betonung dieser Themen in den Lehrgängen würde sich die Umsetzung des Fachwissens aus den anderen Bereichen vereinfachen.

Diese Wünsche geben einen ersten Hinweis auf mögliche Transferhemmnisse. Der Wunsch nach mehr Unterricht zu den Themen der Sozialkompetenz „Motivation der Mitarbeiter“ und

„Argumentieren lernen“ deutet darauf hin, dass vor allem die Kommunikation mit den Kollegen und auch den Vorgesetzten ein kritischer Erfolgsfaktor bei der Umsetzung des Gelernten sein könnte.

<b>N=90</b>	Fortbildung Aufgaben und Stellung des Sibe	Fortbildung Rechtsgrundlagen AS	Fortbildung Organisation und Aufgaben AS	Fortbildung Sicherheit im Straßenverkehr	Fortbildung im Ergonomie
Summe	29	44	35	33	31
Prozent	32,22%	48,89%	38,89%	36,67%	34,44%

	Fortbildung Persönliche Schutzausrüstung	Fortbildung Unfälle und Gefährdungen	Fortbildung Motivation zu sicherheitsbewusstem Verhalten	Fortbildung Argumentieren und Gesprächsführung
Summe	23	52	61	59
Prozent	25,56%	57,78%	67,78%	65,56%

**Tabelle 4: Wunsch nach weiterführender Fortbildung 3 Monate nach dem Seminar**

### 6.3.7 Gründe für die Nicht-Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz.

Die Gründe für die Nicht-Anwendung des Gelernten sind besonders interessant im Hinblick auf die Untersuchung des Arbeitsumfelds. In der Fragebogenuntersuchung wurde zum Zeitpunkt t3 u.a. als offene Frage formuliert, abgefragt:

„Aufgrund welcher Hindernisse können Sie das Erlernte im [konkreter Bereich des Arbeitsschutzes] eventuell nicht umsetzen?“

Diese Frage wurde für jeden Themenbereich des Arbeitsschutzes getrennt gestellt. Die Eingrenzung der Themenbereiche erfolgte dabei anhand des Curriculums der Fortbildung. Die Antworten fielen für die verschiedenen Themenbereiche sehr unterschiedlich aus (vgl. Anhang A).

Die Aussagen wurden zur besseren Übersichtlichkeit in zehn Kategorien (Abb.56) zusammengefasst. Diese gibt einen Überblick über die Gründe und die Häufigkeit der einzelnen Kategorien (relativiert an der jeweiligen Gesamthäufigkeiten des Themas und gemittelt über alle Themenbereiche des Arbeitsschutzes).



Die Transferbefragung zu den Bedingungen des Transfererfolgs sowie einiger weiterer auf das Umfeld bezogener Items aus dem Fragebogen ergab, dass das Transferumfeld (d.h. betriebliche Bedingungen, Kollegen etc.) größeren Einfluss auf den Anwendungserfolg hat als der Lernzuwachs im Seminar. Teilnehmer/innen, die ihr betriebliches Umfeld als transferfreundlicher beschreiben, erzielten einen deutlich höheren Zuwachs bei der Anwendung als jene Teilnehmer/innen, die es weniger günstig einschätzen.

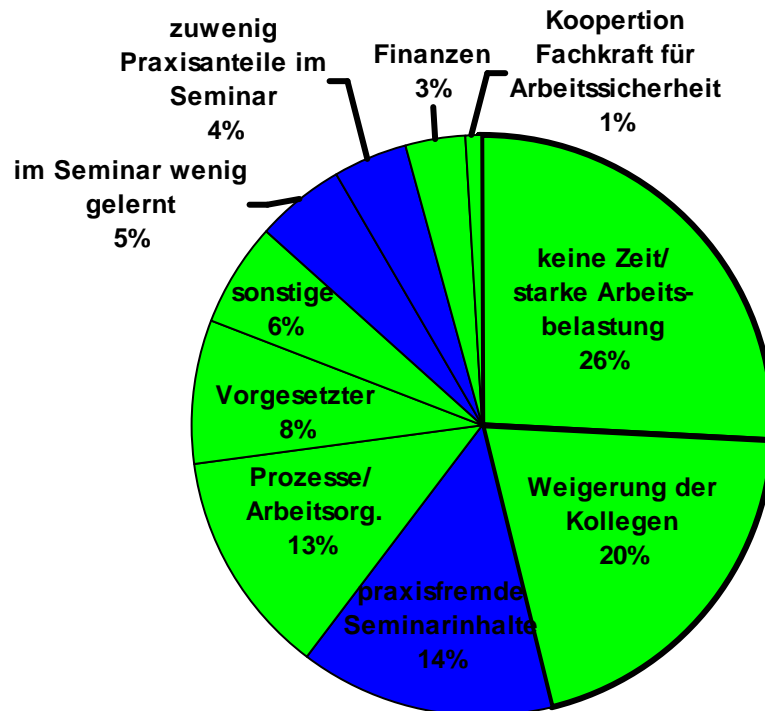


Abbildung 52 Gründe für die Nicht-Anwendung – über alle Anwendungsfelder des Arbeitsschutzes

Eine genaue Aufstellung der Transferhindernisse nach Anwendungsbereichen bzw. Lerninhalten getrennt, ist im Anhang A zu finden.

Die Analyse der genannten Gründe für die Nicht-Anwendung zeigt, dass diese Hindernisse für einen geringen Transfererfolg demnach überwiegend in den betrieblichen Bedingungen vor Ort, d.h. im Transferumfeld selbst liegen (77%). Allein der Faktor Zeit und die Weigerung der Kollegen, den Aufforderungen des Sicherheitsbeauftragten nachzukommen, machen fast 50% der Nennungen aus. Im Vergleich dazu liegen insgesamt lediglich 23% im Seminar begründet. Um diesen Befund weiter zu präzisieren, wurden weitere Analysen gerechnet.

<b>Einflussfaktor</b>	<b>Ausprägung</b>	<b>Anwendungs- zuwachs *</b>	<b>Signifikanzniveau Unterschiedstest</b>
Anwendungsumfeld	durchschnittl.	14,10	p <= 0,05 Jonckheere- Terpstra-Test
	gut	19,25	
	sehr gut	26,20	
Support Vorgesetzter	nein	16,78	p <= 0,05 T-Test
	ja	22,44	
Autorität von Kollegen anerkannt	nein	13,02	p <= 0,01 T-Test
	ja	24,55	
Autorität von Vor- gesetzten anerkannt	nein	16,83	p <= 0,05 T-Test
	ja	23,05	
sofortige Anwendung des Gelernten möglich	nein	7,36	p <= 0,01 T-Test
	ja	20,51	

**Abbildung 53: Einflussfaktoren auf den Transfer im betrieblichen Umfeld**

Abbildung 53 zeigt einen Ansatz, die beiden Teile der Seminarevaluation (t1 - t3) zu verbinden und die Stärke des Einflusses von Lehrgang und Arbeitsumfeld zu vergleichen. In der Tabelle sind diejenigen Faktoren aufgeführt, die einen Zusammenhang zum Lernerfolg aufweisen. Alle befinden sich im organisatorischen Umfeld.

Die Güte der Messung in der Seminarevaluation (t1 - t3) konnte nicht statistisch überprüft werden. Die Güte der Messung vorausgesetzt, ist das Ergebnis eindeutig. Es gibt keinen oder nur einen unbedeutenden Zusammenhang zwischen wahrgenommenem Lernerfolg am Ende des Lehrgangs und dem Transfererfolg drei Monate später am Arbeitsplatz.

Dies zeigt Tabelle 56 Die Ausprägung des Kenntnisszuwachses im Seminar führt zu keinem signifikanten Unterschied im Zuwachs bei der Anwendung der Lerninhalte. Teilnehmer, die besonders viel hinzugelernt haben, konnten sogar nur den geringsten Zuwachs in der Anwendung erzielen.

<b>Einflussfaktor</b>	<b>Ausprägung</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Signifikanzniveau Unterschiedstest</b>
Kenntnisszuwachs durch das Seminar	wenig	20,12	nicht signifikant Jonckheere- Terpstra-Test
	viel	23,29	
	sehr viel	2,5	

**Abbildung 54: Unterschiede im Kenntnissgewinn wirken sich nicht auf den Anwendungserfolg aus (Mittelwert = Anwendungszuwachs)**

Abbildung 54 zeigt, dass Unterschiede im Kenntnissgewinn sich nicht auf den Anwendungserfolg auswirken. Einige Teilnehmer, die im Seminar sehr viel dazu gelernt hatten, konnten sogar mit Abstand am wenigsten neu anwenden. Da die Teilnehmer keine oder minimale Vorerfahrung besaßen, haben einige einen großen Kenntnisszuwachs erzielt, konnten trotzdem später - in den ersten drei Monaten - nur sehr wenig anwenden. Diese

Überlegung stützt das Ergebnis, dass die Bedingungen am Arbeitsplatz von so großer Bedeutung sind. Es könnte sogar bedeuten, dass nach dem Grundlehrgang ein „learning on the job“ notwendig ist oder das Seminar die aktuellen Arbeitsbedingungen spezifischer berücksichtigen und potentielle Anwendungshindernisse vorwegnehmen muss.

Zusammenhänge zwischen Transferumfeld und Transfererfolg konnte auch in einer Regressionsanalyse nachgewiesen werden, wobei sich hier die beste Vorhersage durch die Kombination der Faktoren „Autorität von den Kollegen anerkannt“ und „sofortige Anwendung“ des Gelernten ergab (Wittke & Hohner, 2003).

#### **6.4 Die Fallstudien als logische Konsequenz**

In diesem Abschnitt wird die Entwicklung von der Fragebogenstudie (Seminarevaluation (t1-t3) zu den Fallstudien erläutert (t4, t5). Diese sind als logische Konsequenz aus den ersten Ergebnissen und dem Ansatz der Kompetenzforschung zu sehen.

Da die Ergebnisse aus der Transferbefragung ganz eindeutig auf den Arbeitsplatz als den zentralen Schauplatz für die Sicherung des Kompetenztransfers hinweisen sowie vor dem theoretischen Hintergrund der Kompetenzforschung (vgl. Kapitel 3 und 4), stellen die nachfolgend durchgeführten Fallstudien eine konsequente Fortführung der Forschungsarbeit dar. Die Fallstudien lassen sich aus methodischer Sicht, aus Sicht der inhaltlichen Fragestellung sowie aus Sicht der Praxisrelevanz begründen.

Da es aufgrund der Bedingungen im Forschungsfeld nur möglich war, subjektive Selbsteinschätzungen der Transferleistungen durch die Teilnehmer zu erhalten, fiel die Wahl auf ein vom Grundverständnis her qualitatives Design (Cropley 2002) zur Durchführung der Studie.

Der Wechsel von einer zu Beginn stark quantitativ ausgerichteten Methodik, d.h. der Fragebogenuntersuchung, zu einer überwiegend qualitativen Vorgehensweise erscheint unter Berücksichtigung der folgenden vier Punkten, die im Verlauf dieses Kapitel noch weiter ausgeführt werden, zwingend.

1. Kompetenzen können theoretisch gesehen nur situationsgebunden bewertet werden.  
(vgl. Kapitel 3)
2. Das Umfeld spielt für den Transfer eine große Rolle (vgl. Kapitel 4 und 6).
3. Kompetenzforschung bevorzugt qualitative Herangehensweise (vgl. Kapitel 3 und 4)
4. der vorwiegend explorative Charakter der weiterführenden Fragestellung  
(vgl. Kapitel 7)
5. die höhere Praxisrelevanz der entwickelten Methoden (vgl. 7)

Der Schwerpunkt der Studie liegt aus diesen Gründen auf den Fallstudien, daher hat die Arbeit insgesamt einen qualitativen Charakter. Jedoch enthält der angewandte Methodenmix, abgestimmt auf das Untersuchungsfeld, auch quantitative Elemente (z.B. Fragebogen oder Quantifizierung von Befunden der Inhaltsanalyse). Beide methodischen Ansätze ergänzen sich nach Cropley (2002) auch in anderen Forschungsarbeiten erfolgreich.

#### **6.4.1 Ziel der Fallstudien**

Aus den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung lässt sich ablesen, dass das Anwendungsfeld für den Transfererfolg entscheidend ist. Der Kenntnisgewinn durch das Seminar scheint dagegen hinsichtlich des Transfererfolgs keinen bedeutenden Unterschied auszumachen. Es ist, logisch betrachtet, notwendig, dass im Seminar zuerst etwas Neues gelernt werden muss, damit es später an den Arbeitsplatz transferiert werden kann. Aber für die Teilnehmer die einen Lernerfolg erzielt haben, lässt sich die Ausprägung des Anwendungserfolgs nicht direkt aus der Höhe des Lernzuwachses ableiten.

Das Drei-Phasen Modell des Transfers von Broad & Newstrom (1992), das in Kapitel 3 bereits dargestellt wurde, eignet sich um die Analyse gedanklich zu strukturieren. Das Modell unterteilt das Lernen in „off the job“-Seminare - die Lehrgänge für Sicherheitsbeauftragte gehören hierzu - in drei Phasen: vor, während und nach der Weiterbildung und unterscheidet dabei drei Betrachtungsebenen: Lerner, Lernkontext sowie Anwendungskontext. Daraus ergibt sich eine 3x3 Matrix wie in der folgenden Abbildung:

		PHASEN		
		Vorher	Während	Nachher
BETRACHTUNGSEBENE	Anwendungskontext			
	Lernkontext			
	Lerner			

Abbildung 55: Transfermatrix nach Broad & Newstrom (1992), S.

Entwickelt wurde das Modell um zu zeigen, wo Interventionsmöglichkeiten zur Förderung des Transfers bestehen. In der Anwendungsphase werden Lernkontext und Anwendungskontext zusammengefasst. Da die Anwendung des Gelernten als Übung zu verstehen ist und Möglichkeiten bietet, das Gelernte weiterzuentwickeln und auszudifferenzieren, entspricht dies genau dem Ansatz der vorliegenden Untersuchung. Das Anwendungsfeld explizit als Lernumfeld des Seminarteilnehmers zu gestalten und ggf. spezifische Interventionen, z.B. im Rahmen von begleitenden Organisationsentwicklungsmaßnahmen durchzuführen, kann die Nachhaltigkeit von Lernerfolgen verbessern. Die Fallstudien ermöglichten, alle drei Ebenen der dritten Phase zu erfassen. Das sind: 1. der Anwendungskontext nach dem Lehrgang, 2. der Lernkontext am Arbeitsplatz (Kompetenzentwicklung) und 3. der Sicherheitsbeauftragte selbst und sein Verhalten am Arbeitsplatz.

Da das Anwendungsfeld einen besonders starken Einfluss auf die Ausprägung des Praxistransfers hat, scheint es besonders wichtig, die Personalentwicklung - hier repräsentiert durch die Fortbildung - eng mit der Organisationsentwicklung zu koordinieren (Wittke und Hohner, 2003). Die Chance, dass Gelerntes tatsächlich eingesetzt werden kann steigt, wenn die organisationalen Bedingungen vor Ort den Transfer erleichtern. Dies kann durch ergänzende Organisationsentwicklungsmaßnahmen erreicht werden. Welche organisationalen Veränderungen den gewünschten Erfolg bringen, wird von dem spezifischen Anwendungskontext am Arbeitsplatz sowie von den Zielen der Weiterbildung abhängen. In diesem Verständnis ist Weiterbildung sogar ein Baustein des Veränderungsmanagements als unterstützende Maßnahme zur Organisationsentwicklung. Zur Analyse der vorliegenden organisationalen Bedingungen genügt daher nicht allein die Betrachtung einzelner Personen. Diese müssen vielmehr in ihrem Arbeitskontext gesehen werden, da die Bewertung der Kompetenztransferleistung nur unter Berücksichtigung des Umfelds sinnvoll ist.

Die weiterführende Fragestellung hat vorwiegend einen explorativen Charakter. Der Fragebogen zur Seminarevaluation (t1-t3) lieferte erste Erkenntnisse, welche Faktoren förderlich oder hinderlich für den Transfererfolg sein können. Die weitere Forschung sollte nun herausfinden, welche weiteren, im spezifischen Untersuchungskontext eventuell global-gültigen Einflussgrößen es im spezifischen Anwendungsfeld gibt und welche konkreten Maßnahmen für die Teilnehmer der Sicherheitsbeauftragten-Lehrgänge ergriffen werden können, um:

- den Kompetenz-Transfer aus den Lehrgängen sowie
- die Kompetenzentwicklung vor Ort zu erleichtern / zu optimieren

Um diese Fragen beantworten zu können, bedarf es sowohl einer Methode der Kompetenzmessung als auch eine Analyse der organisationalen Umfeldbedingungen. Eine Beantwortung dieser Forschungsfrage kann die Transferevaluation auf eine neue Qualitätsstufe heben, die über die rein quantitative Analyse der Evaluation nach Kirkpatrick (1976) hinausgeht. Der Übergang von der Fragebogenuntersuchung zu den Fallstudien ist mit einer Revision und Erweiterung der ursprünglichen Fragestellung verbunden. Dieser im Forschungsprozess enthaltene Lernschritt wird in Kapitel 8 detaillierter beschrieben und reflektiert werden.

#### **6.4.2 Begründung der Methodenwahl**

Die Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes orientiert sich an der Forschungsfrage. Wie die folgenden Abschnitte zeigen, gilt dies sowohl hinsichtlich der Methode zur Erfassung der Kompetenzausprägung als auch für die Organisationsanalyse. Im Theorieteil wurden zwei grundsätzlich unterschiedliche Perspektiven bezüglich der Messung von Kompetenzen diskutiert (Kap. 4.3.1), die eher quantitative Vorgehensweise, die sich besonders in der angelsächsischen Literatur wiederfindet, sowie die qualitative Herangehensweise, die sich stärker auf das sozialwissenschaftliche Methodenarsenal stützt und von Erpenbeck und Heise (1999) bzw. Erpenbeck und Rosenstil (2003) vertreten wird. Für die vorliegende Untersuchung wurde der qualitativ sozialwissenschaftlich ausgerichtete Forschungsansatz gewählt. Dies begründet sich sowohl aus der Theorie der Kompetenzforschung als auch aus pragmatischen Überlegungen zur Durchführung der Studie im Untersuchungsfeld sowie der späteren Verwertbarkeit der entwickelten Methode und der Ergebnisse in der Praxis.

Da Kompetenzen sich per Definition der direkten Beobachtung entziehen (Erpenbeck und Rosenstil, 2003), können sie nur indirekt erfasst werden. Kompetenzen werden als eine Disposition verstanden, die unter verschiedenen situativen Bedingungen unterschiedlich zum

Ausdruck kommen. Die eine Möglichkeit Kompetenzen zu erfassen ist, die Handlungen und Verhaltenweisen der Personen zu beobachten und daraus Rückschlüsse auf die dahinter liegende Dispositionen zu ziehen. (Erpenbeck & Rosenstil, 2003) Die andere Möglichkeit besteht darin, sich auf Selbstauskünfte der Personen zu stützen. Das setzt jedoch voraus, dass diese über eine gewisse Introspektionsfähigkeit verfügen und die Umstände der Untersuchungssituation eine ehrliche Auskunft zulassen (Moser, 1999). Eine genauere Diskussion der Gütekriterien für Selbstauskünfte findet sich im Kapitel 7 zur Validierung des entwickelten Kompetenzrasters. Da sich Kompetenzen als Dispositionen in der Regel in verschiedenen Situationen jeweils unterschiedlich manifestieren, ist es notwendig, ein „generisches Kompetenzmodell“ zu entwickeln. Generisch bedeutet, dass das Modell nicht für alle Situationen gleich ist, sondern im Detail für die zu erfassenden Situationen weiter oder neu entwickelt wird. Es ist ein Modell gefordert, das die Kompetenzen tätigkeits- und umfeldspezifisch erfassen kann. Weil es notwendig ist, von Verhalten und Handlungen auf Dispositionen rückzuschließen, kann dies nur unter Berücksichtigung der jeweils konkreten Situation geschehen.

Bei der Messung der Kompetenzen bedarf es einer ausgewogenen Balance zwischen einer standardisierten Komponente und einer generischen Komponente. Im Unterschied zu vielen anderen Untersuchungen wird dies in der vorliegenden Arbeit verwirklicht. Die Standardisierung ist notwendig, um situationsübergreifende Vergleiche zu ermöglichen, beispielsweise um zwei unterschiedliche Betriebe miteinander zu vergleichen. Die generische Komponente ist, wie oben erläutert, notwendig um den Rückschluss von der Performanz, d.h. der beobachtbaren Handlung auf die Kompetenz überhaupt zu ermöglichen. Da sich dieselbe Kompetenz in zwei unterschiedlichen Situationen auf ganz verschiedene Weise zeigen kann, kann nur durch ein generisches Kompetenzmodell eine detaillierte Analyse durchgeführt werden. Eine Analyse, die auf einem tätigkeitsübergreifenden, d.h. für unterschiedliche Aufgaben- und Kompetenzbereiche angewandtes Instrument zur Erfassung von Kompetenzen beruht, müsste zwangsläufig so abstrakt bleiben, dass die Analyseschritte die zur Vorbereitung einer Intervention nötig sind, nur unzureichend genau durchgeführt werden können. Ein tätigkeitsübergreifendes Instrument würde sich von daher nur zu einem „Screening“, nicht aber für eine präzise Problemanalyse eignen. Dies gilt ebenso für die Organisationsanalyse.

Vor diesem Hintergrund sind die Fallstudien die geeignete Methode, denn sie erlauben die generische Vorgehensweise in Kombination mit einer dem Thema Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz angepassten Standardisierung (Kompetenzraster). Die Beschränkung auf 10 Fallstudien erlaubt eine detailliertere Analyse der vorliegenden Fälle. Die geringe

Stichprobengröße, wenn dies im qualitativen Paradigma überhaupt als ein Gütekriterium entscheidend ist, kann durch das sorgfältige Sampling (Konzentration auf die Unfallschwerpunkte im Bereich der Auslieferung) kompensiert werden (Cropley 2002).

<b>Forschungsdimensionen, Reliabilität und Validität</b>			
<b>Dimension der Anlage</b>	<b>Reliabilität</b>	<b>Interne Validität</b>	<b>Externe Validität</b>
<b>Design</b>			
<i>echtes Experiment</i>	höchst förderlich	höchst förderlich	hinderlich
<i>Quasi-Experiment</i>	günstig	günstig	weniger hinderlich als Experiment
<i>ex-post-facto</i>	günstig	günstig	weniger hinderlich als Experiment
<i>nicht-experimentell</i>	hinderlich	hinderlich	eher günstig
<b>Umgebung</b>			
<i>Labor</i>	höchst förderlich	höchst förderlich	hinderlich
<i>reales Leben</i>	hinderlich	hinderlich	sehr günstig
<b>Datenerhebung</b>			
<i>Instrumente, Tests, Fragebögen, usw.</i>	höchst förderlich	höchst förderlich	hinderlich
<i>Aussagen der Teilnehmer</i>	hinderlich	hinderlich	höchst förderlich
<b>Typen von Daten</b>			
<i>numerische</i>	höchst förderlich	höchst förderlich	hinderlich
<i>deskriptive</i>	hinderlich	hinderlich	höchst förderlich
<b>Auswertung</b>			
<i>statistische Analyse: Hypothesenprüfung</i>	höchst förderlich	höchst förderlich	hinderlich
<i>Inhaltsanalyse</i>	hinderlich	hinderlich	höchst förderlich

Abbildung 56: Forschungsdimensionen, Reliabilität und Validität ( nach Cropley 2002, S. 34)



Betrachtet man das Vorgehen im Hinblick auf das klassische Gütekriterium der empirischen Forschung, die Validität, erkennt man, dass durch das gewählte Design (vgl. Kap 7.2. und 7.3) sowohl die interne als auch externe Validität verbessert werden (Bortz und Döring, 1995). Das generische tätigkeitsspezifische Vorgehen dient einer Steigerung der internen Validität. Der generische Charakter kommt in dieser Studie durch die Wahl der Fallstudien als Forschungsmethode sowie durch das für das spezifische Untersuchungsfeld neu entwickelte Kompetenzraster zum Ausdruck. Die Standardisierung, die durch das Kompetenzraster erreicht wird, steigert auch die externe Validität, da sie die Auswertemethode für den Anwender vereinfacht und über viele Situationen hinweg einsetzbar macht. Die Standardisierung in der Auswertestruktur beschleunigt die Identifizierung und Interpretation der relevanten Bedeutungseinheiten und stellt eine Vergleichbarkeit sicher, die sonst mühsam geprüft werden müsste. Das gleichartige Vorgehen erlaubt es dem Anwender darüber hinaus, eine Routine zu entwickeln und die Bearbeitung des Verfahrens mit mehr Erfahrung zu beschleunigen. Besonders diese Vereinfachungen führen zu einer weiteren Erhöhung der praktischen Nützlichkeit, die nach Cropley (2002) beim Einsatz qualitativer Methoden eine wichtige Komponente der Validität einer Forschungsarbeit ist.

interne Validität	externe Validität
gesichert durch: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ generisches Kompetenzmodell</li> <li>▪ für das Untersuchungsfeld spezifisches Vorgehen</li> </ul>	gesichert durch: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ standardisiertes Kompetenz-Raster</li> <li>▪ Sampling</li> <li>▪ Feldforschung im natürliches Umfeld</li> </ul>

**Abbildung 57: Maßnahmen zur Sicherung und Erhöhung der internen und externen Validität**

Die Frage, nach welchen Kriterien das Sampling erfolgte, kann erst weiter unten im Kapitel beantwortet werden. Die hier kurz skizzierten Fragen werden dabei ausführlich beantwortet.

- Wonach wurden die Teilnehmer bzw. die Gruppen zu denen sie gehören, ausgewählt?
- Welche Methode des Samplings ist der Fragestellung angemessen?
- Welche Methode des Samplings ist dem Feld angemessen?

#### möglicher Einsatz in der Praxis / Praxisrelevanz

Blickt man über die hier durchgeführte wissenschaftliche Untersuchung hinaus und sucht nach praxisrelevanten Einsatzmöglichkeiten für das gewählte Untersuchungsdesign und die entwickelte Methode zur Kompetenzmessung, sind sie vor allem in der zu erwartenden höheren Akzeptanz des Vorgehens in der Praxis zu finden.

Was ist mit Akzeptanz gemeint?

Müller-Böhling und Müller entwickelten ein zweidimensionales Akzeptanzmodell, das Nutzer bzw. Teilnehmer in vier Gruppen teilt.

		Verhaltensakzeptanz	
		Ja	Nein
Einstellungsakzeptanz.	Ja	(1) überzeugter Teilnehmer	(2) verhinderter Teilnehmer
	Nein	(3) gezwungener Teilnehmer	(4) überzeugter Nicht-Teilnehmer

*Tabelle 5: Akzeptanzmodell nach Müller-Böhling & Müller (1986)*

Fall (1) ist der Idealfall. Die Befragung wird in jeder Hinsicht akzeptiert. Einstellung und Verhalten stimmen überein. Fall (2) bedeutet, dass der Mitarbeiter eine positive Einstellung gegenüber der Befragung hat, aber an ihr aus irgendeinem Grund nicht teilnehmen kann. In Fall (3) wird die Befragung auf Grund der eigenen Einstellung abgelehnt, die Teilnahme aber erzwungen. In Fall (4) stimmen Einstellung und Verhalten wieder überein.

Sowohl die überzeugten Nicht-Teilnehmer (4) (sie vertreten mit großer Wahrscheinlichkeit eine andere Meinung als die freiwilligen Teilnehmer) als auch die gezwungenen Teilnehmer (3), bei denen Verzerrungen, z.B. aus Gründen der sozialen Erwünschtheit bzw.

Bewertungsangst zu erwarten sind, sind problematisch. Das gilt v.a. aus methodischer Sicht.

Findet ein Test bei den Teilnehmern niedrige Akzeptanz, muss mit einem hohen Anteil der Gruppen 3 und 4 gerechnet werden, d.h. mit einer sehr starken Verzerrung der Ergebnisse.

Aufgrund der Wahrscheinlichkeitsverteilung werden Teilnehmer und Nichtteilnehmer ähnliche Meinungen vertreten. Das Fehlen der Nichtteilnehmer wird deshalb nicht zu einem systematischen Fehler führen. Ganz anders ist es bei den beiden Gruppen mit negativer Einstellungsakzeptanz. Zu vermuten ist, dass diese beiden Gruppen nicht nur gegenüber dem Test eine abweichende Einstellung haben, sondern auch gegenüber dem Gegenstand der Befragung. Während die gezwungenen Teilnehmer sehr anfällig für Verzerrungen aufgrund von sozialer Erwünschtheit sein dürften und deshalb ihre Ergebnisse weniger valide sind, äußern sich die überzeugten Nichtteilnehmer gar nicht, was zu einem weniger repräsentativen Ergebnis führt.

Aus diesen Gründen ist eine hohe Akzeptanz der Befragung anzustreben. Diesem Ziel dient eine hohe Benutzerfreundlichkeit. Müller-Böhling und Müller (1986) sprechen von Benutzeradäquanz. Diese Meinung teilen auch Nevo und Jäger (1986). Sie gehen sogar noch weiter und fordern, die Sichtweise der getesteten Personen bei der Konstruktion

psychologischer Tests stärker zu berücksichtigen, um die Qualität zu verbessern, was wiederum auch der Gewinnung von Auftraggebern und Unterstützern dient. Dieser letzte Punkt wird auch von Sachsenberg (1980) so gesehen und als ein kritischer Erfolgsfaktor für den Einsatz organisationspsychologischer Methoden genannt.

Drei gute Gründe also, sich mit der Frage der Akzeptanz, d.h. der rationalen und emotionalen Einstellung sowie der Handlungsbereitschaft der involvierten Personen zu beschäftigen.

1. Erhöhung der Qualität der Tests und Untersuchungen
2. Erhöhung der Teilnehmerquote
3. Gewinnung von Auftraggebern und Unterstützern für empirische Untersuchungen

In der vorliegenden Untersuchung bringt eine höhere Akzeptanz einige wichtige Vorteile.

#### Vorteile einer hohen Akzeptanz aus methodischer und praktischer Sichtweise:

- 1 Akzeptanz der Datenerhebungsmethode (Hinweis: → Rücklaufquote, Teilnahmebereitschaft, administrative Unterstützung durch untersuchte Betriebe... etc.)
  - 1.1 Interviews treffen auf größeres Vertrauen als undurchschaubare Fragebögen (höhere Augenscheinvalidität als ein Fragebogen)
  - 1.2 persönlicher Kontakt zwischen Forscher und Beforschten erhöht die Akzeptanz
  - 1.3 kurze Interviews, die in Arbeitspausen durchgeführt werden können
  - 1.4 kurze Anlernphase für Interviewer (im Praxiseinsatz)
- 2 Flexibilität der halbstandardisierten Interviewleitfäden
  - 2.1 aktuelle ergänzende Themen können leicht in die Untersuchung integriert werden, es ist keine aufwendige Instrumentenentwicklung (z.B. Fragebogen) notwendig
- 3 Auswertung der Daten
  - 3.1 standardisierte Auswertung auf Basis des Kompetenzrasters
  - 3.2 standardisierte Auswertung der für die Fragestellung wesentlichen organisationalen Merkmale
  - 3.3 Auswertung umfeldspezifischer Kompetenzen

Die Untersuchung vor Ort in den Betrieben soll die tägliche Arbeit so wenig wie möglich stören. Sie sollte für die Beteiligten in der Organisation nachvollziehbar sein (Augenscheinvalidität) und das Vorgehen transparent machen sowie ohne Zwang

durchgeführt werden können. Hilfreich ist ebenfalls, wenn Forscher und Beforschte persönlich aufeinander treffen. Bei sorgfältigem Vorgehen ist es so möglich, eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre zu schaffen.

#### Fazit

Mit der Wahl der Fallstudien als Forschungsmethode kommt nicht nur aufgrund der Fragestellung und aus methodischer Sicht sondern auch aus Sicht des Anwenders in der Praxis eine für das Untersuchungs- bzw. Anwendungsfeld bestmöglich angepasste Methode zum Einsatz. Es kann deshalb erwartet werden, dass das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Instrumentarium eine hohe Praxistauglichkeit aufweist.