

Der effiziente Weg von der Bildungsbedarfsanalyse zur Bildungsmaßnahme

Wie die Critical Incident Technique mit Fokusgruppen Bedarfsanalyse und Instructional Design bruchlos verbindet - ein Leitfaden in sechs Schritten mit zwei Praxisbeispielen

Dr. Walter Lieberei

10.07.2026

1 Einleitung: Zwei reichlich gefüllte Werkzeugkästen - und eine Lücke dazwischen

Wer sich in der Fachliteratur zur betrieblichen Bildungsbedarfsanalyse umsieht, findet einen beeindruckend gut gefüllten Werkzeugkasten. Befragungen, Beobachtungen, Dokumentenanalysen, Fokusgruppen, Delphi-Verfahren, Aufgabeninventare, Kompetenzmodelle, kognitive Aufgabenanalysen und Kennzahlenauswertungen stehen zur Auswahl, dazu ausgearbeitete Prozessmodelle mit drei, vier oder sechzehn Schritten (Watkins, West Meiers & Visser, 2012; Surface, 2012; Noe, 2010). Ein zweiter, mindestens ebenso gut gefüllter Werkzeugkasten existiert für die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen: Das sogenannte Instructional Design - zu Deutsch etwa die systematische Gestaltung von Lehr-Lern-Angeboten - bietet Prozessmodelle wie ADDIE oder das Modell von Dick und Carey, Lernzieltaxonomien, Regeln zur Lernzielformulierung, Systematiken zur Methoden- und Medienwahl sowie mehrstufige Evaluationsmodelle (Brown & Green, 2016; Sink, 2014; Gagné, Briggs & Wager, 1992).

Das Problem der Praxis liegt selten in einem Mangel an Instrumenten. Es liegt in der Lücke zwischen den beiden Werkzeugkästen. Die Literatur zur Bedarfsanalyse endet typischerweise dort, wo ein „Bedarf“ festgestellt ist; die Literatur zum Instructional Design beginnt dort, wo Lernziele bereits vorliegen. Wie aber kommt man methodisch kontrolliert, also ohne Informationsverlust und ohne willkürliche Zwischenschritte, von den Analyseergebnissen zu den Lernzielen, Inhalten, Methoden und Erfolgsmaßstäben einer konkreten Bildungsmaßnahme? Genau diese Übersetzungsfrage bleibt in beiden Literatursträngen erstaunlich oft unterbelichtet. Eric Surface benennt die Stelle präzise: Der Erfolg einer Trainingsmaßnahme hängt an einer dreigliedrigen Kette: der Qualität der Bedarfsanalyse, der Übersetzung der Analysedaten in Lernziele und dem darauf aufbauenden Trainingsdesign. Reißt das mittlere Glied, wird auch ein handwerklich gutes Training wirkungslos (Surface, 2012, S. 449).

Hinzu kommt eine zweite, sehr irdische Randbedingung: Ressourcen. Kaum eine Personalentwicklung kann für eine einzelne Qualifizierungsanfrage wochenlange Analyseprojekte mit Hunderten von Interviews durchführen, wie sie die klassische Literatur beschreibt. Robert Noe berichtet ein anschauliches Beispiel aus der Energiewirtschaft, in dem eine vollständige Aufgabenanalyse 550 Einzelaufgaben und über 14.000 Wissens- und Fähigkeitsmerkmale erbrachte (Noe, 2010, S. 126-127) - ein Aufwand, der für die meisten betrieblichen Fragestellungen weder finanzierbar noch nötig ist. Zeit, Budget, Personal und methodisches Know-how sind knapp; gebraucht wird ein Vorgehen, das idealerweise mit einem einzigen moderierten Workshop auskommt und dessen Ergebnisse trotzdem unmittelbar designfähig sind.

Dieser Artikel stellt ein solches Vorgehen vor. Sein Kern ist die Critical Incident Technique (CIT) - die Technik der kritischen Ereignisse (nach John C. Flanagan (1954)), durchgeführt mit einer Fokusgruppe und um eine dreistufige Verhaltensskalierung erweitert. Das Ergebnis der Analyse ist eine einzige Tabelle, die zugleich das zentrale Gestaltungsdokument der späteren Bildungsmaßnahme ist: Sie liefert die Lernziele, die Übungsszenarien, die Feedback-Maßstäbe und die Evaluationskriterien. Die Brücke zwischen Bedarfsanalyse und Instructional Design wird damit nicht nachträglich gebaut, sondern von Anfang an in das Analyseinstrument hineinkonstruiert. Der Artikel erläutert zunächst die methodischen Grundlagen (Kapitel 2), stellt dann den Leitfaden in sechs Schritten vor (Kapitel 3), vertieft die zentrale Bearbeitungs-Tabelle als „Scharnier“ des Verfahrens (Kapitel 4) und demonstriert das Vorgehen anschließend an zwei ausführlichen Praxisbeispielen: einem eintägigen Verhaltenstraining für Serviceberaterinnen und Serviceberater eines Autohauses (Kapitel 5) und einem e-Learning mit vier Modulen für Mitarbeitende eines IT-Service-Desks (Kapitel 6). Ein Fazit mit Ausblick (Kapitel 7) und das Literaturverzeichnis schließen den Artikel ab. Beide Unternehmensbeispiele sind fiktiv, aber praxistypisch konstruiert.

2 Die methodischen Grundlagen in Kürze

2.1 Bildungsbedarf ist eine Lücke - keine Maßnahme

Der Ausgangspunkt jeder seriösen Bedarfsanalyse ist eine begriffliche Klarstellung, die in der Praxis regelmäßig verletzt wird: Ein Bedarf ist keine Maßnahme, sondern eine Diskrepanz zwischen erreichten und angestrebten Ergebnissen. Ryan Watkins und seine Koautoren formulieren es in ihrem Standardwerk der Weltbank lapidar: Bedarfe sind schlicht die Differenzen zwischen den gegenwärtigen Leistungen und den gewünschten Resultaten - Aussagen wie „wir brauchen mehr Training“ sind dagegen bereits Lösungen und damit gerade keine Bedarfe (Watkins et al., 2012, S. 17–21). Diese Unterscheidung ist mehr als akademische Pedanterie. Wer die Analyse mit einer Lösung im Kopf beginnt, findet zuverlässig Belege für genau diese Lösung; die Bedarfsanalyse verkommt dann zur nachträglichen Legitimation einer ohnehin getroffenen Entscheidung. Die Human Performance Technology (HPT) - die Disziplin der systematischen Leistungsverbesserung in Organisationen - hat aus dieser Erfahrung eine feste Prozessfolge abgeleitet: Auf die Analyse der Leistungslücke folgt zwingend eine Ursachenanalyse, und erst deren Ergebnis entscheidet über die Intervention (Wilmoth, Prigmore & Bray, 2002, S. 21–22).

2.2 Die Critical Incident Technique: Verhalten statt Eigenschaften

Die Critical Incident Technique wurde von John C. Flanagan aus der Luftfahrtpsychologie des Zweiten Weltkriegs entwickelt und 1954 in einem bis heute maßgeblichen Aufsatz systematisiert. Ihre Grundidee richtet sich gegen eine bis heute verbreitete Praxis: Anforderungen an eine Tätigkeit werden häufig als Listen wünschenswerter Eigenschaften formuliert - „Kommunikationsstärke“, „Urteilsvermögen“, „Belastbarkeit“. Flanagan zeigte, dass solche Listen für Auswahl und Ausbildung praktisch wertlos sind, weil sie nicht angeben, welches konkrete Verhalten in welchen Situationen den Unterschied macht. Die CIT setzt dagegen auf sogenannte kritische Ereignisse: konkrete, beobachtete Vorfälle, in denen sich herausragend wirksames oder herausragend unwirksames Verhalten gezeigt hat, jeweils bezogen auf das definierte Ziel der Tätigkeit (Flanagan, 1954, S. 327–329, 338). Ein Ereignis gilt dabei als „kritisch“, wenn die Absicht der Handlung klar erkennbar ist und ihre Konsequenzen so eindeutig sind, dass über ihre Wirkung wenig Zweifel besteht.

Zwei Eigenschaften machen die CIT für die betriebliche Bildungsbedarfsanalyse besonders attraktiv. Erstens ist sie effizient, weil sie sich auf die Extreme konzentriert: Herausragend gute und schlechte Verhaltensweisen lassen sich von Beobachtern deutlich zuverlässiger identifizieren und berichten als durchschnittliches Verhalten. Zweitens ist sie designnah: Flanagan selbst hob hervor, dass die offen-

sichtliche Relevanz und die Detailtiefe kritischer Ereignisse diese zu einer idealen Grundlage für die Entwicklung von Trainingsprogrammen und Trainingsmaterialien machen (Flanagan, 1954, S. 342–347). Wichtig ist zugleich seine doppelte Warnung: Die CIT ist kein starres Regelwerk, sondern ein flexibles Prinzipienset, das an die jeweilige Situation angepasst werden muss - und kritische Ereignisse sind Rohdaten, die nicht automatisch Lösungen liefern. Der Schluss vom Ereignis auf die Maßnahme ist ein eigener, methodisch abzusichernder Schritt.

In der deutschsprachigen Forschung hat Anna Koch die CIT für den betrieblichen Einsatz operationalisiert. Ihre an der Technischen Universität Dresden entwickelten und empirisch geprüften Task-Analysis-Tools (TAToo) übersetzen Flanagans Prinzipien in einen standardisierten dreistufigen Ablauf aus Erheben, Gruppieren und Bewerten, der ausdrücklich auch von methodischen Laien - etwa Führungskräften und Stelleninhabern in einem moderierten Workshop - durchgeführt werden kann (Koch, 2010). Zwei ihrer Befunde sind für den hier vorgestellten Leitfaden konstitutiv: Kritische Ereignisse sollten typische und zugleich wichtige Arbeitssituationen sein, keine exotischen Krisen; und die Erhebung sollte Stelleninhaber und Führungskräfte kombinieren, weil beide Gruppen systematisch unterschiedliche - und jeweils unverzichtbare - Ausschnitte des Anforderungsraums beisteuern.

2.3 Der Ursachenfilter: Nicht jede Lücke ist ein Bildungsbedarf

Zwischen der festgestellten Leistungslücke und der Entscheidung für eine Bildungsmaßnahme steht die Ursachenanalyse. Das klassische Denkwerkzeug hierfür ist das Behavior Engineering Model (BEM) - das Verhaltens-Ingenieurmodell - von Thomas Gilbert, das Leistungsbarrieren in sechs Feldern verortet: auf der Umgebungsseite Information, Ressourcen und Anreize, auf der Personenseite Motive, Fähigkeitspotenzial sowie Wissen und Fertigkeiten (Gilbert, 2007). Roger Chevalier hat das Modell für die Beratungspraxis aktualisiert und mit diagnostischen Prüffragen sowie einer Kraftfeldanalyse verbunden (Chevalier, 2003). Die zentrale Botschaft beider Autoren lautet: Umgebungsfaktoren sind zuerst zu prüfen, weil sie die größten Barrieren exzellenter Leistung darstellen und sich meist kostengünstiger beheben lassen als individuelle Faktoren. Chevalier zitiert dazu die einprägsame Faustregel von Geary Rummler und Alan Brache, wonach ein guter Performer gegen ein schlechtes System fast immer verliert (Chevalier, 2003, S. 10). Für die Bildungsbedarfsanalyse folgt daraus ein Filter: Nur diejenigen Leistungslücken, deren Ursache nachweislich in fehlendem Wissen oder Können liegt, sind Bildungsbedarfe. Lücken, die aus unklaren Erwartungen, fehlendem Feedback, untauglichen Prozessen oder falschen Anreizen resultieren, gehören in die Verantwortung der Linie - kein noch so gutes Training kann sie schließen.

2.4 Instructional Design: Die Kettenlogik vom Output zum Input

Das Instructional Design schließlich liefert die Konstruktionsregeln für die Maßnahme selbst. Sein Rahmenmodell ADDIE - ein Akronym für die fünf Phasen Analyze (Analysieren), Design (Entwerfen), Develop (Entwickeln), Implement (Durchführen) und Evaluate (Bewerten) - beschreibt weniger ein starres Rezept als die essenziellen Komponenten jedes systematischen Gestaltungsprozesses (Brown & Green, 2016, S. 11–12; Sink, 2014, S. 182). Entscheidend ist die Systemlogik: Der Output jeder Phase ist der Input der nächsten. Der Output der Analysephase sind die Lernziele; sie sind der Input der Designphase. Für die Formulierung dieser Lernziele hat Robert Mager den bis heute gültigen Standard gesetzt: Ein brauchbares Lernziel benennt erstens das beobachtbare Verhalten (Performance), zweitens die Bedingungen, unter denen es gezeigt werden soll (Conditions), und drittens den Maßstab, an dem es gemessen wird (Criterion) (Mager, 1997). Für die Ablaufgestaltung einzelner Lernsequenzen liefern die neun Lehrschrte („Nine Events of Instruction“) von Robert Gagné das verbreitetste Raster - von der Aufmerksamkeitsgewinnung über Demonstration, Übung und Feedback bis zur Förderung von Behalten und Transfer (Gagné et al., 1992). Aus dem Modell von Dick und Carey übernimmt der Leitfaden zusätzlich ein oft übersehenes Effizienzprinzip: Die Erfolgsmessung

wird vor der Materialentwicklung aus den Lernzielen abgeleitet, denn nichts diszipliniert die Zielformulierung so wirksam wie die Frage, woran man das Zielverhalten konkret erkennen will (Brown & Green, 2016, S. 9–10; Sink, 2014, S. 183). Für zeitkritische Projekte ergänzen agile Ansätze wie das Successive Approximation Model (SAM) von Michael Allen das Repertoire; sie ersetzen umfangreiche Vorab-Dokumentation durch frühe Prototypen und iterative Erprobung (Allen, 2014).

Damit sind die Zutaten benannt. Der folgende Leitfaden fügt sie zu einem durchgängigen Verfahren zusammen, dessen Pointe darin besteht, dass die Analyse von der ersten Minute an auf ihren Verwendungszweck hin konstruiert wird. Flanagan selbst hat diese Weichenstellung ausdrücklich vorgesehen: Das Ordnungssystem, mit dem die gesammelten Ereignisse ausgewertet werden, soll sich nach dem Verwendungszweck richten - und für den Zweck Training empfiehlt er Kategorien, die sich unmittelbar auf Trainingskurse und Trainingsziele beziehen lassen (Flanagan, 1954, S. 344–345). Genau das tut der Leitfaden.

3 Der Leitfaden in sechs Schritten

Der Leitfaden verdichtet die Bedarfsanalyse auf einen einzigen moderierten Fokusgruppen-Workshop von etwa drei bis vier Stunden und überführt dessen Ergebnisse in zwei weiteren Arbeitsschritten in das Konzept der Bildungsmaßnahme. Die folgende Tabelle gibt den Überblick; die anschließenden Abschnitte erläutern jeden Schritt im Detail.

Schritt	Bezeichnung	Ergebnis
1	Vorbereitung und Fokusgruppe	Funktion, Anlass und Entscheidungsfrage geklärt; Fokusgruppe zusammengestellt
2	Hauptaufgaben ermitteln	Vier bis acht validierte Hauptaufgaben der betrieblichen Funktion
3	Critical Incidents sammeln	Je Hauptaufgabe ein bis sechs kritische Ereignisse
4	Verhaltensstufen beschreiben	Je Ereignis drei Lösungsniveaus (durchschnittlich, gut, sehr gut) in der Bearbeitungs-Tabelle
5	Priorisieren und Lernziele ableiten	Auswahl der Trainingsinhalte (Ursachenfilter); Lernziele im Mager-Format
6	Maßnahme designen	Tagesfahrplan (Präsenztraining) bzw. Grobdrehbuch (e-Learning)

3.1 Schritt 1: Vorbereitung und Fokusgruppe

Am Anfang steht keine Datenerhebung, sondern eine Klärung: Für welche betriebliche Funktion soll eine Analyse durchgeführt werden, welcher Anlass (bzw. welcher Trigger) löst die Analyse aus, und für welche Entscheidung soll sie Informationen liefern? Typische Auslöser sind Leistungsprobleme, auffällige Kennzahlen wie Fehlerraten oder Kundenbeschwerden, neue Technologien, veränderte gesetzliche Anforderungen oder ein wiederkehrender Einarbeitungsbedarf (Surface, 2012, S. 441). Bereits an dieser Stelle gilt die Grundregel aus Kapitel 2: Die Analyse beginnt lösungsoffen. Ob am Ende ein Training, ein e-Learning, ein Prozesseingriff oder eine Kombination daraus steht, entscheidet sich erst in Schritt 5.

Zur Vorbereitung gehört zweitens die Sichtung vorhandener Unterlagen. Funktionsbeschreibungen, Stellenprofile, Prozessdokumente, Beschwerdedaten sowie Kennzahlen liefern meist sehr schnell das Rohmaterial und verkürzen den Workshop erheblich. Noe empfiehlt diese Nutzung vorhandener Daten ausdrücklich als erste Strategie eines beschleunigten Needs Assessment (Noe, 2010, S. 131). Drittens wird die Fokusgruppe zusammengestellt. Bewährt haben sich fünf bis acht Personen: drei bis fünf erfahrene Stelleninhaberinnen und Stelleninhaber, darunter mindestens eine Person mit an-

erkannt herausragender Leistung, ein bis zwei direkte Führungskräfte sowie optional eine Person mit Empfängerperspektive, etwa aus einem internen Kundenbereich oder dem Qualitätsmanagement. Die Doppelbesetzung aus Ausführenden und Führungskräften ist kein Zugeständnis an die Betriebspolitik, sondern methodisch begründet: Flanagan hielt Vorgesetzte für die in der Regel besten Beobachter (Flanagan, 1954, S. 339), während Kochs Untersuchungen zeigen, dass ein erheblicher Teil der Anforderungen ausschließlich aus den Ereignisberichten der Stelleninhaber stammt und Führungskräfte ihrerseits die zukünftigen Anforderungen besser überblicken (Koch, 2010). Moderiert wird der Workshop von einer methodenkundigen Person ohne Weisungsbefugnis gegenüber den Teilnehmenden. Zu Beginn werden Spielregeln vereinbart, allen voran: Berichtet werden konkrete, selbst erlebte oder beobachtete Situationen, keine Meinungen; Personen werden nicht bewertet; alle Beispiele werden im Protokoll anonymisiert.

3.2 Schritt 2: Hauptaufgaben der Funktion ermitteln

Der erste inhaltliche Arbeitsschritt gliedert die Funktion in ihre Hauptaufgaben. Liegt eine Funktionsbeschreibung vor, dient sie als Vorschlagsliste, welche die Gruppe prüft, ergänzt, kürzt und in arbeitsnahe Sprache übersetzt; fehlt sie, genügt eine Kartenabfrage zum typischen Arbeitstag oder Arbeitsmonat mit anschließender Clusterung. Angestrebt werden vier bis acht Hauptaufgaben (abhängig von der Komplexität der Funktion), die jeweils erkennbar zum Ziel der Funktion beitragen, gegeneinander abgrenzbar sind, nach dem Muster „Objekt plus Verb“ benannt werden und zusammen mindestens neunzig Prozent der Tätigkeit abdecken. Den Abschluss bildet eine kurze Doppelbewertung durch die Gruppe: Wie wichtig ist jede Hauptaufgabe für den Funktionserfolg, und wie verhaltensintensiv ist sie - wie stark hängt der Erfolg also vom konkreten Verhalten der handelnden Person ab und nicht von Systemen oder Prozessen? Diese Bewertung ist bewusst grob gehalten; ihre eigentliche Funktion entfaltet sie in Schritt 5, wenn über die Trainingsinhalte entschieden wird.

3.3 Schritt 3: Critical Incidents je Hauptaufgabe sammeln

Nun folgt das Herzstück der Flanagan-Methodik. Für jede Hauptaufgabe sammelt die Gruppe ein bis sechs kritische Ereignisse: konkrete, wiederkehrende Situationen, in denen sich erfolgreiches von weniger erfolgreichem Handeln sichtbar unterscheidet. Die Erhebungsfrage folgt einem erprobten Muster, dessen Wortlaut mit Bedacht gewählt ist, denn Flanagan konnte zeigen, dass bereits kleine Formulierungsunterschiede die Ergebnisse erheblich verändern: die Frage, wie sich jemand „verhalten“ habe, produziert Persönlichkeitsurteile, die Frage, was jemand „getan“ habe, produziert Verhaltensberichte (Flanagan, 1954, S. 341–342). Das Muster lautet: „Denken Sie an die Hauptaufgabe X. Beschreiben Sie eine konkrete Situation aus den letzten Wochen, in der jemand diese Aufgabe besonders gut gemeistert hat - so, dass es einen spürbaren Unterschied machte. Was ging voraus? Was genau hat die Person getan? Was war die Folge?“ Dieselbe Frage wird anschließend für eine misslungene beziehungsweise regelmäßig misslingende Situation gestellt.

Drei Qualitätsregeln sichern die Datengüte. Erstens enthält jedes verwertbare Ereignis die vollständige Trias aus Situation, beobachtbarem Verhalten und Konsequenz; vage Schilderungen werden nachgefasst oder verworfen, denn unpräzise Berichte sind nach Flanagans Befunden ein zuverlässiger Indikator schlechter Erinnerung (Flanagan, 1954, S. 340). Zweitens gilt die Aktualitätsregel: Bevorzugt werden Situationen der letzten Wochen, weil die Erinnerung an Vorfälle rapide verfällt und sich mit wachsendem Abstand auf dramatische, untypische Ereignisse verengt. Drittens werden gesuchte Situationen als typisch und wichtig qualifiziert - der Alltag, in dem sich Könnern von Durchschnitt unterscheiden, nicht die Jahrhundertkrise (Koch, 2010). Dubletten werden zusammengeführt; am Ende behält die Gruppe je Hauptaufgabe die Situationen, die sie einvernehmlich für am erfolgskritischsten hält. Die Erhebung endet, wenn keine substanziell neuen Grundsituationen mehr genannt werden - eine pragmatische Anwendung von Flanagans Sättigungskriterium, wonach die Sammlung abge-

geschlossen werden kann, wenn zusätzliche Ereignisse kaum noch neue Verhaltenskategorien erbringen (Flanagan, 1954, S. 343).

3.4 Schritt 4: Drei Verhaltensstufen je Critical Incident

Der vierte Schritt erweitert Flanagans Originalverfahren um das Element, das den bruchlosen Übergang ins Design ermöglicht. Für jedes kritische Ereignis beschreibt die Gruppe drei verhaltensbasierte Lösungsniveaus (auch eine vierte oder fünfte Niveaustufe ist möglich, jedoch deutlich schwieriger in der Praxis zu realisieren). Die durchschnittliche Lösung (Stufe 1) bezeichnet das fachlich akzeptable Standardverhalten, das die Mindestanforderung erfüllt, die Situation aber nicht ausschöpft - ausdrücklich kein Fehlverhalten, sondern der ehrliche Ist-Zustand der Breite. Die gute Lösung (Stufe 2) bezeichnet erkennbar wirksames Verhalten, das die zentralen Erfolgshebel der Situation nutzt; sie ist das Mindest-Lernziel der späteren Maßnahme. Die sehr gute Lösung (Stufe 3) schließlich beschreibt das exzellente Verhalten der besten Kräfte, das die Situation antizipiert, aktiv gestaltet und Zusatznutzen erzeugt; sie ist das Streckenziel und liefert die Demonstrationsmodelle.

Für die Formulierung gelten strenge Regeln: ausschließlich beobachtbare Handlungen mit aktiven Verben, je Stufe zwei bis vier Verhaltensmerkmale, und Trennschärfe zwischen den Stufen - ein Beobachter muss reales Verhalten eindeutig zuordnen können. Als Moderationstechnik bewährt es sich, zuerst die Stufe 3 aus den Positiv-Ereignissen der Top-Performer herauszuarbeiten, dann die Stufe 1 aus dem Alltagsbild zu beschreiben und zuletzt die Stufe 2 als realistische Zwischenstufe zu definieren. Festgehalten wird alles in der Bearbeitungs-Tabelle (bzw. Pinnwand), deren besondere Doppelrolle Kapitel 4 vertieft.

3.5 Schritt 5: Priorisieren, Ursachen filtern, Lernziele ableiten

Bevor gestaltet wird, wird gesiebt. Zunächst passiert jede Ereigniskategorie den Ursachenfilter aus Kapitel 2: Liegt die Lücke zwischen gelebtem Ist und beschriebenem Soll tatsächlich an fehlendem Wissen und Können - oder an unklaren Erwartungen, fehlendem Feedback, untauglichen Prozessen, fehlender Zeit oder falschen Anreizen (Chevalier, 2003; Gilbert, 2007)? Nur die könnensbedingten Lücken werden Bildungsinhalt; alle anderen werden mit klarer Empfehlung an die Verantwortlichen der Linie übergeben. Sodann wird priorisiert: Aus Wichtigkeit und Verhaltensintensität der Hauptaufgaben (Schritt 2), der Größe der Ist-Soll-Lücke und der Trainierbarkeit ergibt sich die Auswahl. Für ein eintägiges Präsenztraining tragen erfahrungsgemäß maximal zwei Hauptaufgaben mit je zwei bis drei Ereignissen; Verhaltenslernen braucht Demonstration, Übung und Feedback je Situation, und diese Elemente sind nicht komprimierbar.

Die Lernziele fallen anschließend beinahe von selbst aus der Bearbeitungs-Tabelle heraus, und zwar vollständig im Mager-Format (Mager, 1997): Die Bedingung ist die Situationsbeschreibung des kritischen Ereignisses, das Verhalten sind die Kernmerkmale der Stufe 2 beziehungsweise 3, und der Maßstab sind die Verhaltensanker der Stufen selbst. Ein Lernziel lautet dann etwa: „In der Situation [Ereignis] zeigt die teilnehmende Person das Verhalten der Stufe 2, erkennbar an [Verhaltensanker].“ Diese unmittelbare Ableitbarkeit ist kein Zufall, sondern die Ernte der Investition aus Schritt 4.

3.6 Schritt 6: Die Maßnahme designen

Der letzte Schritt übersetzt die Analyse in das Konzept der Maßnahme - je nach Formatentscheid z. B. in den Tagesfahrplan eines Präsenztrainings oder in das Grobdrehbuch eines e-Learnings. In beiden Fällen gilt dieselbe Konstruktionsregel: Für jedes kritische Ereignis wird ein vollständiger Lernzyklus gestaltet, der dem Muster des Verhaltensmodellierens (Behavior Modeling) folgt und sich entlang der neun Lehrschritte von Gagné strukturieren lässt (Gagné et al., 1992; Noe, 2010, S. 190-191). Der Zyklus beginnt mit einem Situationsimpuls aus dem realen Ereignis, führt über den Stufen-

vergleich als Modell-Lernen zur Ableitung der Schlüsselverhaltensweisen, mündet in die Übung - im Präsenzformat z. B. als Rollenspiel, im e-Learning z. B. als verzweigte Dialogsimulation - und schließt mit einem Feedback, das ausschließlich an den Verhaltensankern der Stufen gemessen wird. Die Erfolgskontrolle wird nach dem Prinzip von Dick und Carey vor der Materialentwicklung aus den Lernzielen abgeleitet (Sink, 2014, S. 183). Der Transfer in den Arbeitsalltag wird nicht dem Zufall überlassen, sondern mit Aktionsplänen, Einbindung der Führungskräfte und einer Nachmessung fest in das Konzept eingebaut. Für die Nachmessung stellt die CIT selbst das eleganteste Instrument: Wird die Erhebungsfrage aus Schritt 3 einige Wochen nach der Maßnahme erneut gestellt, zeigt die Verschiebung der berichteten Verhaltensweisen von Stufe 1 in Richtung Stufe 2 und 3 den Transfererfolg - ein Verfahren, dessen besondere Sensitivität für Verhaltensänderungen bereits Flanagan dokumentierte (Flanagan, 1954, S. 347). Wie diese Übersetzung konkret aussieht, zeigen die beiden Praxisbeispiele in den Kapiteln 5 und 6.

4 Die Bearbeitungs-Tabelle: Scharnier zwischen Analyse und Maßnahme - und Rubric mit betriebswirtschaftlichem Anspruch

4.1 Die Tabelle als Arbeitsvorlage

Das zentrale Arbeitsdokument des gesamten Verfahrens ist unscheinbar: eine Tabelle mit sechs Spalten, die im Workshop groß visualisiert - mittels Pinnwand, Whiteboard oder Beamer - und zeilenweise gemeinsam gefüllt wird. Jede Zeile dokumentiert ein kritisches Ereignis mit seinen drei Lösungsniveaus.

Lfd. Nr.	Hauptaufgabe	Critical Incident	Durchschnittliche Lösung (Stufe 1)	Gute Lösung (Stufe 2)	Sehr gute Lösung (Stufe 3)
1	[Hauptaufgabe A]	[Situation 1: Auslöser, Beteiligte, Kontext]	[beobachtbares Standardverhalten]	[beobachtbares wirksames Verhalten]	[beobachtbares Exzellenzverhalten]
2	[Hauptaufgabe A]	[Situation 2]	...	...	...

4.2 Warum die Tabelle ein Rubric ist

Was hier entsteht, ist weit mehr als ein Analyseprotokoll. Fachlich betrachtet handelt es sich um einen sogenannten „Rubric“ - einen kriterienbasierten Beurteilungsraster (vgl. Popham, 1997), der Qualitätsniveaus eines Verhaltens oder einer Leistung anhand konkreter, beobachtbarer Deskriptoren unterscheidet. Rubrics sind im Instructional Design ein anerkanntes Instrument, um komplexe Performanz kriteriumsorientiert - also gegen definierte Maßstäbe statt im Vergleich zu anderen Personen - zu bewerten (Brown & Green, 2016, S. 148-152). Methodengeschichtlich schließt sich hier ein Kreis: Verhaltensverankerte Beurteilungsskalen sind eine direkte Weiterentwicklung der Critical Incident Technique, und die Bearbeitungs-Tabelle führt beide Traditionen wieder zusammen.

Diese Doppelnatur macht die Tabelle zum Scharnier des ganzen Vorgehens, denn ein und dasselbe Dokument arbeitet nacheinander in fünf Rollen. In der Analyse beschreibt es den Bedarf: Das gelebte Ist entspricht überwiegend der Stufe 1, das angestrebte Soll den Stufen 2 und 3 - die Lücke dazwischen ist der Bildungsbedarf im präzisen Sinne der Definition von Watkins und Kollegen (Watkins et al., 2012, S. 20). Im Design liefert es die Lernziele, deren drei Mager-Komponenten unmittelbar aus Spalten der Tabelle stammen. In der Durchführung liefert es das Lehrmaterial: Die Ereignisse werden zu Fallstudien, Rollenspielszenarien und Simulationen, die Stufenkontraste zu Demonstrationsbeispielen. Im Feedback liefert es den Maßstab, an dem Trainer, Mitlernende oder programmierte Systeme das gezeigte Verhalten spiegeln. Und in der Evaluation liefert es das Messinstrument für Lerner-

folg und Transfer. Wer die Tabelle einmal sauber erarbeitet hat, muss die Brücke zwischen Bedarfsanalyse und Instructional Design nicht mehr bauen - er ist bereits hinübergegangen.

4.3 Der betriebswirtschaftliche Anspruch der Stufen

Eine Anforderung verdient dabei besondere Betonung, weil sie in der Praxis über Wert oder Unwert des gesamten Instruments entscheidet: Mit steigender Stufe muss nicht nur das Verhaltensniveau steigen, sondern im Endeffekt immer auch ein betriebswirtschaftlicher Beitrag geleistet werden - sei es als Ertragssteigerung, sei es als Aufwandssenkung. Eine Stufe 3, die lediglich „noch freundlicher“ oder „noch gründlicher“ ist, ohne dass sich dieser Mehraufwand in messbaren Wirkungen niederschlägt, ist keine Exzellenz, sondern Verschwendung. Auch dieser Gedanke hat eine solide theoretische Wurzel: Gilbert definierte würdige Leistung (worthy performance) ausdrücklich als Verhältnis von erzeugtem Wert zu verursachten Kosten des Verhaltens (Gilbert, 2007), und Flanagan verlangte bereits bei der Planung der Erhebung, die Kritikalitätsschwelle möglichst quantitativ zu fassen - etwa in eingesparter oder verschwendeter Arbeitszeit und in Geldbeträgen (Flanagan, 1954, S. 338-339).

Praktisch bedeutet das: Die Fokusgruppe prüft jede Zeile der Tabelle mit einer einfachen Kontrollfrage - „Woran würde der Controller den Unterschied zwischen den Stufen erkennen?“ Bei einer Reklamationssituation etwa senkt die Stufe 2 gegenüber der Stufe 1 die Zahl der Zweitkontakte und Eskalationen (Aufwandssenkung) und erhöht die Wiederkaufabsicht (Ertragssicherung); die Stufe 3 verwandelt darüber hinaus einen Beschwerdefall in ein Loyalitäts- und Verbesserungsereignis (Ertragssteigerung durch Kundenbindung plus Prozessverbesserung). Lässt sich für einen Stufensprung kein solcher Wirkmechanismus benennen, ist entweder die Stufenbeschreibung zu weich formuliert oder das Ereignis nicht wirklich kritisch - in beiden Fällen sollte nachgearbeitet werden, bevor die Zeile in das Design einfließt. Diese ökonomische Erdung zahlt sich doppelt aus: Sie diszipliniert die Analyse, und sie liefert der späteren Evaluation auf der Ergebnisebene die Kennzahlen frei Haus, mit denen sich der Nutzen der Bildungsmaßnahme gegenüber der Geschäftsführung belegen lässt (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2014).

5 Praxisbeispiel 1: Eintägiges Verhaltenstraining bei der AutoMobile Nord GmbH

5.1 Ausgangslage und Schritt 1: Vorbereitung und Fokusgruppe

Die AutoMobile Nord GmbH ist ein fiktives, aber typisches Autohaus: eine Gruppe mit drei Standorten, 140 Beschäftigten und Vertragshandel für zwei Volumenmarken samt Werkstatt- und Servicebetrieb. Im Zentrum der Analyse steht die Funktion der Serviceberaterin beziehungsweise des Serviceberaters - die personelle Schnittstelle zwischen Kunde und Werkstatt. Die vorhandene Funktionsbeschreibung nennt die Annahme der Kundenfahrzeuge, die Beratung zu Reparatur- und Wartungsumfängen, die Terminkoordination mit der Werkstatt, die Fahrzeugrückgabe einschließlich Rechnungserläuterung und die Bearbeitung von Beanstandungen.

Der Anlass der Analyse war ein Bündel von Warnsignalen: rückläufige Kundenzufriedenheitswerte im Service, gehäufte Beschwerden über unverständliche Rechnungen und zwei eskalierte Reklamationsfälle. Die Geschäftsführung bat zunächst - der Klassiker - um „ein Kommunikationstraining für die Serviceberater“. Die Personalentwicklung nahm den Auftrag an, aber lösungsoffen: Analysiert wurde die Leistungslücke, nicht die Trainingsidee. Die Fokusgruppe tagte einen halben Tag und bestand aus vier erfahrenen Serviceberaterinnen und Serviceberatern, darunter der Berater mit den besten Zufriedenheitswerten, zwei Serviceleitern und einer Mitarbeiterin aus dem Kundenmanagement; die Moderation übernahm die Personalentwicklung.

5.2 Schritt 2: Die Hauptaufgaben

Aus der Funktionsbeschreibung und einer ergänzenden Kartenabfrage verdichtete die Gruppe vier Hauptaufgaben und bewertete sie nach Wichtigkeit und Verhaltensintensität. Die Fahrzeugannahme mit Bedarfsklärung, die sogenannte Dialogannahme (Hauptaufgabe 1), und die Bearbeitung von Beanstandungen und Reklamationen (Hauptaufgabe 2) erhielten in beiden Dimensionen die höchsten Einstufungen. Die Fahrzeugrückgabe mit Rechnungserläuterung (Hauptaufgabe 3) folgte mit hoher Einstufung. Die Termin- und Werkstattkoordination (Hauptaufgabe 4) erwies sich in der Diskussion dagegen überwiegend als Prozess- und Systemthema: Die geschilderten Probleme lagen an Planungssoftware und Schnittstellen, nicht am Verhalten der Beraterinnen und Berater. Sie wurde folgerichtig als Umfeldthema an die Serviceleitung übergeben - der Ursachenfilter des Behavior Engineering Model in Aktion (Chevalier, 2003).

5.3 Schritte 3 und 4: Die CIT-Ergebnistabelle

Für die Hauptaufgaben 1 und 2 fand die Gruppe je drei kritische Ereignisse, für die Hauptaufgabe 3 zwei; danach kamen keine substanziell neuen Grundsituationen mehr zusammen, womit das Sättigungskriterium erfüllt war. Die vollständige Bearbeitungs-Tabelle zeigt das Ergebnis. Man beachte beim Lesen die Konstruktionsprinzipien aus Kapitel 3 und 4: Jedes Ereignis ist eine typische, wiederkehrende Situation; jede Stufenbeschreibung enthält ausschließlich beobachtbares Verhalten; die Stufe 1 ist akzeptabler Durchschnitt, keine Karikatur; und jeder Stufensprung trägt einen erkennbaren wirtschaftlichen Mechanismus in sich.

Lfd. Nr.	Hauptaufgabe	Critical Incident	Durchschnittliche Lösung (Stufe 1)	Gute Lösung (Stufe 2)	Sehr gute Lösung (Stufe 3)
1	HA 1 Dialogannahme	Unklares Fehlerbild: Kunde beschreibt diffus „ein Klappergeräusch, mal da, mal weg“; die Werkstatt braucht ein reproduzierbares Symptom.	Notiert „Klappergeräusch prüfen“ im Auftrag und verlässt sich darauf, dass die Werkstatt es findet.	Stellt strukturierte W-Fragen (Wann? Bei welcher Geschwindigkeit? Woher?), fasst das Symptom zusammen und liest die Auftragsformulierung dem Kunden zur Bestätigung vor.	Führt zusätzlich eine kurze gemeinsame Probefahrt oder Standgeräuschprüfung durch, lässt den Kunden das Geräusch demonstrieren, dokumentiert die Bedingungen präzise im Auftrag und vereinbart einen Rückrufpunkt, falls die Werkstatt das Symptom nicht reproduzieren kann.
2	HA 1 Dialogannahme	Zusatzbedarf entdecken: Bei der Annahme fallen abgefahrte Bremsen auf; der Kunde kam nur zur Inspektion und reagiert skeptisch („Wollen Sie mir etwas verkaufen?“).	Weist auf die Bremsen hin und nennt den Preis für die Zusatzreparatur; bei Zögern des Kunden belässt er es dabei.	Zeigt dem Kunden den Befund direkt am Fahrzeug, erklärt die Sicherheitsrelevanz in Alltagsprache, nennt Preis und Zeitbedarf transparent und lässt dem Kunden die Entscheidung ohne Druck.	Wie Stufe 2; priorisiert zusätzlich ehrlich („Das muss jetzt gemacht werden, das kann bis zur nächsten Inspektion warten“), bietet Alternativen an (Terminoption, Kostenrahmen schriftlich) und dokumentiert abgelehnte sicherheitsrelevante Arbeiten nachvollziehbar mit Kundenbestätigung.
3	HA 1 Dialogannahme	Kunde unter Zeitdruck: Ein berufstätiger Kunde will das Fahrzeug „nur schnell abgeben“, hat aber drei unklare Anliegen; hinter ihm warten weitere Kunden.	Nimmt die Stichworte im Stehen auf und verspricht, „das machen wir alles fertig“.	Strukturiert in zwei Minuten: priorisiert die drei Anliegen gemeinsam mit dem Kunden, klärt die Erreichbarkeit für Rückfragen und Freigaben und nennt einen realistischen Fertigstellungszeitpunkt.	Wie Stufe 2; bietet zusätzlich proaktiv den passenden Kommunikationsweg an, kündigt mögliche Entscheidungspunkte an („Wenn X gefunden wird, rufe ich Sie bis 11 Uhr an“) und bestätigt die Absprachen kurz schriftlich im Annahmeprotokoll.

Lfd. Nr.	Hauptaufgabe	Critical Incident	Durchschnittliche Lösung (Stufe 1)	Gute Lösung (Stufe 2)	Sehr gute Lösung (Stufe 3)
4	HA 2 Reklamati-on	Wiederholreparatur: Kunde erscheint aufgebracht, weil das reklamierte Geräusch nach der Reparatur erneut auftritt; er wird an der Theke laut.	Entschuldigt sich knapp, nimmt das Fahrzeug „nochmal rein“ und beendet das Gespräch möglichst schnell.	Lässt den Kunden ausreden, spiegelt den Ärger sachlich („Ich verstehe, dass Sie verärgert sind - zweiter Anlauf, das ist ärgerlich“), entschuldigt sich klar, klärt die Fakten strukturiert und vereinbart einen konkreten, verbindlichen Lösungsweg mit Termin.	Wie Stufe 2; übernimmt zusätzlich sichtbar persönlich Verantwortung („Ich kümmere mich selbst darum und rufe Sie heute um 16 Uhr an“), organisiert unaufgefordert eine Überbrückung (Ersatzmobilität), informiert die Werkstatt persönlich mit dem präzisierten Fehlerbild und meldet sich nach Abschluss aktiv zur Zufriedenheitsnachfrage.
5	HA 2 Reklamati-on	Rechnung über Voranschlag: Die Rechnung liegt 30 Prozent über dem angekündigten Rahmen, weil Zusatzarbeiten nötig wurden; der Kunde fühlt sich übergangen.	Verweist auf das Kleingedruckte und die technische Notwendigkeit; gewährt bei hartnäckigem Protest pauschal Nachlass.	Erläutert Position für Position in Alltagssprache, erkennt den berechtigten Kern an (fehlende Zwischeninformation), unterscheidet sauber zwischen „notwendig geworden“ und „vereinbart“ und bietet eine nachvollziehbare Lösung an.	Wie Stufe 2; nutzt den Fall zusätzlich zur Prävention: vereinbart mit dem Kunden für künftige Aufträge eine Freibegrenze, gibt die Ursache (unterlassener Zwischenanruf) als Verbesserung ins Team und stellt durch einen Folgekontakt die Beziehung wieder her.
6	HA 2 Reklamati-on	Strittiger Schaden: Kunde behauptet, ein Kratzer an der Tür sei während des Werkstattaufenthalts entstanden; die Faktenlage ist offen.	Weist die Verantwortung ab („Der war bestimmt schon vorher da“); der Konflikt eskaliert oder der Kunde resigniert.	Bleibt ruhig, nimmt die Beanstandung ernst, sichert gemeinsam mit dem Kunden die Fakten (Annahmeprotokoll, Fotos, Fahrzeugrundgang) und vereinbart ein transparentes Prüfvorgehen mit klarem Rückmelde-termin - ohne vorschnelles Schuldanerkenntnis und ohne Abwehrhaltung.	Wie Stufe 2; deeskalisiert zusätzlich aktiv (Vier-Augen-Gespräch statt Theke), erläutert Prüfvorgehen und Entscheidungskriterien vorab, hält die Zusagen minutiös ein und schlägt bei unklarer Faktenlage eine faire Kulanzlösung vor, die er intern selbst vertritt.
7	HA 3 Rechnungser-läute-rung	Laienkunde: Kunde versteht die Fachbegriffe der Rechnung nicht und fragt unsicher nach.	Liest die Positionen vor und übersetzt einzelne Begriffe auf Nachfrage.	Erklärt anhand des Fahrzeugs beziehungsweise der Altteile in Alltagssprache, prüft das Verständnis aktiv nach und hebt den Nutzen der Arbeiten hervor.	Wie Stufe 2; visualisiert (Altteil zeigen, Foto aus der Werkstatt), verknüpft mit Empfehlungen für die nächste Wartung und gibt eine verständliche Kurzübersicht mit.
8	HA 3 Rechnungser-läute-rung	Wartender Kunde bei Abholung: Mehrere Kunden holen gleichzeitig ab; das Zeitfenster pro Kunde beträgt unter fünf Minuten.	Arbeitet die Schlange ab; die Erläuterung fällt der Kürze zum Opfer.	Priorisiert sichtbar, gibt jedem Kunden eine strukturierte Kurzerläuterung (Ergebnis, Kosten, Auffälligkeiten) und bietet bei Bedarf einen Rückruf für Detailfragen an.	Wie Stufe 2; steuert Abholzeiten aktiv über die Terminvergabe, bereitet Rechnungen mit Markierungen vor und nutzt Wartezeiten durch Kollegen-Übergabe im Team.

Die betriebswirtschaftliche Lesart der Stufen lässt sich an dieser Tabelle exemplarisch durchdeklinieren. Beim unklaren Fehlerbild (Zeile 1) senkt die Stufe 2 die Quote der Fehldiagnosen und Wiederholreparaturen - jede vermiedene Wiederholreparatur spart Werkstattstunden, Ersatzmobilität und Kulanzkosten; die Stufe 3 senkt zusätzlich die teuren Nichtbefund-Fälle, in denen die Werkstatt ein Symptom nicht reproduzieren kann. Beim entdeckten Zusatzbedarf (Zeile 2) erhöht die Stufe 2 die Annahmequote sicherheitsrelevanter Zusatzarbeiten und damit den Umsatz je Werkstattdurchgang, während die dokumentierte Ablehnung der Stufe 3 zugleich Haftungsrisiken senkt. Bei der Wiederholreklamation (Zeile 4) reduziert die Stufe 2 Eskalationen und Kundenabwanderung, und die Stufe 3 verwandelt den kritischsten Moment der Kundenbeziehung in ein Bindungsereignis. Genau diese Mechanismen wurden später zu den Kennzahlen der Ergebnisevaluation.

5.4 Schritt 5: Priorisierung und Lernziele

Für das eintägige Training wählte die Gruppe die Hauptaufgaben 1 und 2: höchste Wichtigkeit und Verhaltensintensität, direkter Bezug zu den Auslösern der Analyse und eindeutig könnensbedingte Lücken. Die Hauptaufgabe 3 wurde in ein Folgetraining verschoben, die Hauptaufgabe 4 war bereits

als Prozessthema ausgesteuert. Aus den sechs verbleibenden Tabellenzeilen entstanden fünf Lernziele im Mager-Format - vier situationsbezogene und ein übergreifendes. So lautete das Ziel zum ersten Ereignis: Bei unklarem Fehlerbild klärt die teilnehmende Person das Symptom mit strukturierten W-Fragen, fasst es zusammen und lässt die Auftragsformulierung vom Kunden bestätigen, mindestens auf dem Niveau der Stufe 2. Analog wurden die Ziele zum Zusatzbedarf, zur eskalierenden Wiederholreklamation und zur Rechnungsüberschreitung formuliert. Das fünfte Ziel richtete sich auf das Raster selbst: Die Teilnehmenden können reale Verhaltensbeispiele den Stufen 1 bis 3 zuordnen und einander anhand der Anker konstruktiv Feedback geben - die Grundlage dafür, dass das Rubric nach dem Training als Instrument kollegialer Weiterentwicklung im Betrieb weiterlebt.

5.5 Schritt 6: Der Tagesfahrplan

Die Übersetzung in den Trainingstag folgte der Konstruktionsregel aus Kapitel 3: je kritischem Ereignis ein Lernzyklus aus Situationsimpuls, Stufenvergleich, Rollenspiel und ankerbasiertem Feedback, gerahmt von Einstieg, Sicherung und Transferbausteinen. Als Faustformel für die Zeitplanung diente ein Budget von 60 bis 75 Minuten je Ereignis-Lernzyklus; daraus ergibt sich unmittelbar, warum ein Trainingstag nicht mehr als zwei Hauptaufgaben mit vier bis fünf vertieft geübten Ereignissen trägt. Der vollständige Tagesfahrplan für eine Gruppe von acht bis zehn Teilnehmenden sah wie folgt aus.

Lfd. Nr.	Zeit	Zielsetzung	Inhalt	Methode	Medien
1	09:00–09:20	Orientierung schaffen; Lernmotivation aufbauen	Begrüßung; Anlass (Zufriedenheitsbefunde) und Nutzen; Tagesziele; Agenda; Spielregeln (Vertraulichkeit, Feedbackregeln)	Trainer-Input; Kurzvorstellung	Flipchart (Agenda, Ziele); Pinnwand (Spielregeln)
2	09:20–09:40	Vorwissen und eigene Erfahrungen aktivieren	„Meine schwierigste Annahme- oder Reklamationsituation der letzten Wochen“ - Situationen sammeln und den zwei Hauptaufgaben zuordnen	Kartenabfrage; Clusterung	Moderationskarten; Pinnwand
3	09:40–10:00	Gemeinsames Analyseraster verankern	Vorstellung der CIT-Ergebnistabelle aus der Fokusgruppe; Prinzip der Stufen 1 bis 3; Merkmale beobachtbaren Verhaltens	Trainer-Input; Verständnisfragen	Handout CIT-Tabelle; Beamer
4	10:00–10:30	Erfolgsverhalten bei unklarem Fehlerbild erkennen; Schlüsselverhalten ableiten	Fallimpuls „Klappergeräusch“; Kleingruppen ordnen drei anonymisierte Verhaltensbeispiele den Stufen zu und leiten die Kernverhalten der Stufen 2 und 3 ab	Fallarbeits in Kleingruppen; Auswertung im Plenum	Fallkarten; Zuordnungsbögen; Flipchart „Schlüsselverhalten HA 1“
5	10:30–10:45	<i>Pause</i>	—	—	—
6	10:45–12:15	Stufe-2/3-Verhalten in der Dialogannahme anwenden	Rollenspielrunde zur Hauptaufgabe 1: Szenarien „unklares Fehlerbild“ und „Zusatzbedarf“ in Dreiergruppen (Berater, Kunde, Beobachter), zwei Durchgänge mit Rollenwechsel; strukturiertes Feedback anhand der Stufenanker	Rollenspiel in Triaden; ankerbasiertes Feedback; optional Videofeedback	Rollenkarten; Beobachtungsbogen mit Stufenankern; gegebenenfalls Kamera
7	12:15–12:30	Gelerntes sichern	Zwischenfazit: „Woran erkennt man Stufe 2 und 3 bei der Annahme?“; persönliche Merkkarte	Blitzlicht; Einzelarbeit	Flipchart; Merkkarten
8	12:30–13:15	<i>Mittagspause</i>	—	—	—
9	13:15–13:30	Reaktivierung; Brücke zur Hauptaufgabe 2	Kurzquiz: Verhaltensbeispiele vom Vormittag den Stufen zuordnen	Quiz im Plenum	Beispielkarten
10	13:30–14:00	Deeskalierendes Verhalten bei Reklamationen erkennen	Demonstration „Wiederholreparatur, Kunde wird laut“: Trainer-Demo Stufe 1 gegen Stufe 3 im Kontrast; Analyse eskalierender und deeskalierender Elemente; Ableitung der Schlüsselverhalten (zuhören, spiegeln, entschuldigen, Lösungsweg)	Live-Demonstration (Modelllernen); geleitete Analyse	Demo-Skript; Flipchart „Schlüsselverhalten HA 2“

Lfd. Nr.	Zeit	Zielsetzung	Inhalt	Methode	Medien
11	14:00–15:15	Stufe-2/3-Verhalten in Reklamationsgesprächen anwenden	Rollenspielrunde zur Hauptaufgabe 2: Szenarien „eskalierende Wiederholreklamation“ und „Rechnung über Voranschlag“ in Dreiergruppen, zwei Durchgänge; im zweiten Durchgang erhöhte Schwierigkeit (hartnäckigerer Kunde)	Rollenspiel in Triaden mit gestufter Schwierigkeit; ankerbasiertes Feedback	Rollenkarten; Beobachtungsbogen mit Stufenankern
12	15:15–15:30	<i>Pause</i>	—	—	—
13	15:30–16:10	Stufenraster selbstständig auf neue Situationen anwenden; Transfer vorbereiten	Transfer-Werkstatt: Jede teilnehmende Person wählt die eigene schwierigste Situation (einschließlich des Transferfalls „strittiger Schaden“), skizziert die Stufe-2/3-Lösung und formuliert einen persönlichen Aktionsplan mit Wenn-Dann-Vorsätzen	Einzelarbeit mit Partnerberatung (Peer-Coaching); kurze Vorstellungsrunde	Aktionsplan-Formular; CIT-Tabelle als Referenz
14	16:10–16:40	Lernerfolg kriteriumsorientiert prüfen; Verbindlichkeit erzeugen	Situatives Kurzassessment: vier neue Mini-Fälle, zu denen jeweils das Mindestverhalten der Stufe 2 zu benennen ist; Abgleich mit der Musterlösung; Selbsteinschätzung je Lernziel	Einzeltest mit Plenumsauswertung; Selbsteinschätzungsbogen	Mini-Fallkarten; Musterlösung; Selbsteinschätzungsbogen
15	16:40–17:00	Abschluss; Transfer im Betrieb verankern	Zusammenfassung der Schlüsselverhalten; Ankündigung der Folgebausteine: Transfergespräch mit der Führungskraft, kollegiale Kurz-Feedbacks anhand der Stufenanker, CIT-Nachmessung nach sechs bis acht Wochen; Seminarfeedback	Trainer-Input; Feedbackrunde	Flipchart; Feedbackbogen; Foto-protokoll

Bemerkenswert an diesem Fahrplan ist, wie wenig an ihm erfunden werden musste. Die Szenarien der Rollenspiele sind wörtlich die kritischen Ereignisse der Tabelle; die Demonstrationen sind die Stufenkontraste; die Beobachtungsbögen sind die Stufenanker; das Abschlussassessment prüft die Zuordnungsfähigkeit am Rubric; und die angekündigte Nachmessung stellt schlicht die Erhebungsfrage der Fokusgruppe erneut. Das Training ist, überspitzt formuliert, die didaktisch inszenierte Bearbeitungs-Tabelle - und genau darin liegt die Effizienz des Verfahrens.

6 Praxisbeispiel 2: Vierteiliges e-Learning bei der NordicTech Solutions GmbH

6.1 Ausgangslage und Formatentscheid

Das zweite Beispiel zeigt, dass der Leitfaden formatunabhängig trägt. Die NordicTech Solutions GmbH ist ein fiktiver IT-Dienstleister mit 220 Beschäftigten, der für mittelständische Kunden einen zentralen IT-Service-Desk mit 60 Agentinnen und Agenten an zwei Standorten und im Homeoffice betreibt, im Schichtbetrieb von Montag bis Samstag. Analysiert wurde die Funktion der First-Level-Support-Agentin beziehungsweise des First-Level-Support-Agenten: Annahme und Qualifizierung von Störungsmeldungen über Telefon, Chat und Portal, Erstlösung im Rahmen der Wissensdatenbank, Kommunikation mit den Anwendern während der Bearbeitung, Eskalation an den Second-Level-Support und Pflege der Ticketdokumentation.

Auslöser waren eine gesunkene Erstlösungsquote, kritische Kommentare in der Ticket-Nachbefragung („fühlte mich abgewimmelt“, „musste dreimal nachfragen“) und eine hohe Zahl unvollständig qualifizierter Tickets, die der Second-Level-Support zurückwies. Hinzu kam ein struktureller Umstand, der den Formatentscheid prägte: Jährlich starten zehn bis fünfzehn neue Agentinnen und Agenten, verteilt über Standorte, Homeoffice und Schichten. Ein Präsenztraining wäre logistisch teuer und müsste ständig wiederholt werden; ein Selbstlern-e-Learning mit simulierten Dialogen kann dagegen jederzeit, ortsunabhängig und beliebig oft durchlaufen werden. Die Bedarfsanalyse selbst blieb davon unberührt - die Schritte 1 bis 5 des Leitfadens sind formatunabhängig; erst Schritt 6 verzweigt.

6.2 Schritte 1 bis 4: Fokusgruppe, Hauptaufgaben und CIT-Ergebnistabelle

Die Fokusgruppe - vier erfahrene Agentinnen und Agenten einschließlich der Kollegin mit der besten Erstlösungs- und Zufriedenheitsquote, zwei Teamleiter und ein Second-Level-Techniker als Empfängerperspektive für Eskalationen - identifizierte vier Hauptaufgaben: die Störungsannahme und Ticketqualifizierung (Hauptaufgabe 1), die Anwenderkommunikation während der Bearbeitung (Hauptaufgabe 2), die Eskalation und Übergabe an den Second Level (Hauptaufgabe 3) und die Pflege der Wissensdatenbank (Hauptaufgabe 4). Der Ursachenfilter griff auch hier: Die Pflege der Wissensdatenbank scheiterte nicht an Können, sondern an fehlender eingeplanter Zeit - ein Anreiz- und Ressourcenthema, das an die Serviceleitung ging. Bei der Eskalation erwies sich ein Teil des Problems als Systemthema (fehlende Pflichtfelder im Ticketsystem), während der Verhaltensanteil - vollständig qualifizieren, bevor eskaliert wird - bereits in der Hauptaufgabe 1 steckt. Für die Hauptaufgaben 1 und 2 erreichte die Gruppe nach je drei kritischen Ereignissen die Sättigung; zwei ergänzende Ereignisse zur Eskalation wurden als Kontextmaterial dokumentiert. Die Kernzeilen der Bearbeitungstabelle lauten wie folgt.

Lfd. Nr.	Hauptaufgabe	Critical Incident	Durchschnittliche Lösung (Stufe 1)	Gute Lösung (Stufe 2)	Sehr gute Lösung (Stufe 3)
1	HA 1 Störungsannahme	Diffuse Panikmeldung: Anwenderin ruft aufgebracht an: „Bei uns geht gar nichts mehr, wir können nicht arbeiten!“ - Ursache und Umfang sind unklar.	Beruhigt knapp, legt ein Ticket „System langsam / geht nicht“ an und reicht es mit Standardpriorität weiter.	Erkennt die Dringlichkeit an („Ich verstehe, das blockiert Sie - wir klären das jetzt strukturiert“), qualifiziert mit einem W-Fragen-Trichter (Wer ist betroffen? Seit wann? Was genau geht nicht? Fehlermeldung?), fasst zusammen und bestätigt die aufgenommene Störung wörtlich.	Wie Stufe 2; prüft zusätzlich sofort auf Muster (weitere Meldungen desselben Systems, Verdacht auf Großstörung), setzt die Priorität begründet, nennt den nächsten Schritt mit Zeitangabe („Sie erhalten bis 10:30 Uhr eine Rückmeldung“) und dokumentiert das Fehlerbild so, dass der Second Level ohne Rückfrage arbeiten kann.
2	HA 1 Störungsannahme	VIP fordert Sofortlösung: Ein Geschäftsführer des Kunden verlangt, sein Einzelanliegen sofort und unter Umgehung der Warteschlange zu lösen.	Gibt dem Druck nach und schiebt das Anliegen informell vor - oder blockt formal ab („Da müssen Sie warten wie alle“).	Bleibt freundlich und souverän, erklärt das Prioritätsprinzip transparent, nennt eine realistische, verbindliche Bearbeitungszeit und bietet eine Zwischenlösung an.	Wie Stufe 2; erkennt zusätzlich den Statusaspekt an, ohne das System zu brechen („Ich kümmerge mich persönlich, dass Sie bis 14 Uhr drücken können - so, dass kein Notfall liegen bleibt“), hält die Zusage nachweislich ein und informiert proaktiv bei Fertigstellung.
3	HA 1 Störungsannahme	Unvollständige Chat- oder Portalmeldung: Das Ticket enthält nur „Outlook spinnt“; es droht zeitraubendes Nachfrage-Ping-Pong.	Schreibt „Bitte um genauere Beschreibung“ und wartet; das Ticket altert.	Stellt alle fehlenden Pflichtinformationen gebündelt in einer strukturierten Rückfrage, erklärt kurz, wofür die Angaben nötig sind, und setzt eine Wiedervorlage.	Wie Stufe 2; nutzt zusätzlich vorhandene Quellen selbst (Monitoring, letzte Tickets, Anruf statt drittem Chat-Wechsel), formuliert die Rückfrage empfängerfreundlich mit Antwortvorlage und löst einfache Fälle direkt in der ersten Interaktion.
4	HA 2 Anwenderkommunikation	Dritte Statusnachfrage bei Fristrisiko: Ein Anwender fragt zum dritten Mal nach dem Stand; die Lösung verzögert sich beim Second Level, die vertragliche Reaktionsfrist droht zu reißen.	Antwortet „Ist noch in Bearbeitung, ich habe es angemahnt“ - ohne konkrete Information oder Termin.	Entschuldigt sich für die ausgebliebene Information, gibt einen ehrlichen, konkreten Sachstand, nennt den nächsten verbindlichen Informationszeitpunkt - und hält ihn ein.	Wie Stufe 2; dreht zusätzlich die Bringschuld um (aktive Statusmeldung vor der Nachfrage), klärt den Bearbeitungsstand intern verbindlich statt ihn zu schätzen, bietet bei absehbarem Fristriss eine Zwischenlösung an und bindet den Teamleiter in die Eskalationsentscheidung ein.
5	HA 2 Anwenderkommunikation	„Abgeschoben“-Beschwerde: Eine Anwenderin beschwert sich: „Jedes Mal bin ich bei jemand anderem, keiner fühlt sich zuständig.“	Verweist auf die Zuständigkeit des Second Level („Das liegt nicht mehr bei mir“).	Übernimmt sichtbar die Fallverantwortung („Ich bleibe Ihr Kontakt, egal wer intern daran arbeitet“), fasst den bisherigen Verlauf zusammen und vereinbart einen festen Rückmeldeweg.	Wie Stufe 2; rekonstruiert zusätzlich die Bruchstellen im Verlauf, spricht sie offen an, synchronisiert sich aktiv mit dem Second Level und meldet sich nach der Lösung mit einer Abschlussnachricht samt Zufriedenheitsnachfrage.

Lfd. Nr.	Hauptaufgabe	Critical Incident	Durchschnittliche Lösung (Stufe 1)	Gute Lösung (Stufe 2)	Sehr gute Lösung (Stufe 3)
6	HA 2 Anwenderkommunikation	Fernanleitung eines wenig technikaffinen Anwenders: Ein Anwender soll am Telefon selbst Einstellungen ändern, versteht aber Fachbegriffe nicht und wird zunehmend unsicher.	Diktiert die Klickfolge in Fachsprache; bei Fehlern wird der Ton ungeduldig; Abbruch und Vor-Ort-Ticket.	Übersetzt konsequent in Alltagssprache, geht in kleinen Schritten vor, lässt sich jeden Schritt bestätigen und bleibt hörbar geduldig und wertschätzend.	Wie Stufe 2; prüft vorab die einfachste Alternative (Fernwartung statt Diktat), kündigt die Struktur an („drei Schritte, ich sage Ihnen jeweils, was Sie sehen werden“), gibt nach Abschluss eine Kurzbestätigung mit Merkhilfe und stärkt die Selbstwirksamkeit des Anwenders.

Auch hier trägt jeder Stufensprung einen wirtschaftlichen Mechanismus: Die Stufe 2 senkt bei der Störungsannahme die Rückweisungsquote des Second Level und die Zahl der Mehrfachkontakte (Aufwandssenkung pro Ticket), die Stufe 3 erhöht die Erstlösungsquote und schützt die vertraglich vereinbarten Servicelevel - bei einem IT-Dienstleister eine unmittelbar erlösrelevante Größe, da Fristverletzungen Vertragsstrafen und Kundenabwanderung nach sich ziehen.

6.3 Schritt 5: Lernziele

Aus den sechs Kernzeilen entstanden sieben Lernziele: ein Grundlagenziel (das Stufenmodell erläutern und reale Gesprächsbeispiele zuordnen können) und je ein situationsbezogenes Ziel pro Ereignis, jeweils mit dem Criterion, das Verhalten mindestens der Stufe 2 sicher zu erkennen und in der Simulation zu wählen. Als Bestehensgrenze aller Modultests wurden 80 Prozent festgelegt - eine kriteriumsorientierte Prüfung gegen die Stufenanker, keine Rangbildung unter den Lernenden (Brown & Green, 2016, S. 141-142).

6.4 Schritt 6: Vier aufeinander aufbauende Module und das Grobdrehbuch

Die Design-Übersetzung folgt denselben Prinzipien wie im Präsenzfall, ersetzt aber die sozialen Elemente durch ihre digitalen Funktionsäquivalente. An die Stelle des Rollenspiels tritt die verzweigte Dialogsimulation, in der die Antwortoptionen an jedem Entscheidungspunkt dem realen Verhalten der Stufen 1, 2 und 3 entsprechen - die schwächeren Optionen sind also keine erfundenen Fehler, sondern der dokumentierte Ist-Zustand. An die Stelle des kollegialen Feedbacks tritt das programmierte Konsequenz-Feedback: Eine Stufe-1-Entscheidung führt nicht zu einem roten Kreuz, sondern zur realistischen Folge - das Ticket kommt zurück, die Anwenderin ruft erneut an, die Stimmungsanzeige sinkt - samt Erläuterung am Stufenanker. An die Stelle der Trainer-Demonstration treten Video-vignetten im Stufenkontrast. Das Curriculum wurde als Lernpfad aus vier aufeinander aufbauenden Modulen von je etwa 60 Minuten angelegt, mit Freischaltlogik im Lernmanagementsystem (LMS): Ein Modul öffnet sich erst nach bestandem Vormodul.

Modul	Titel	Fokus (Quelle in der CIT-Tabelle)	Dauer	Voraussetzung
M 1	„Was den Unterschied macht“ - Grundlagen und Stufenmodell	Stufenmodell über alle Ereignisse; vier Gesprächsbasistechniken	ca. 60 Min.	—
M 2	Störungen souverän annehmen und qualifizieren	Hauptaufgabe 1: Ereignisse 1 bis 3	ca. 60 Min.	M 1 bestanden
M 3	In der Bearbeitung überzeugend kommunizieren	Hauptaufgabe 2: Ereignisse 4 bis 6	ca. 60 Min.	M 2 bestanden
M 4	Der komplette Fall - Integration und Abschlussprüfung	Durchgängige Fallsimulation über beide Hauptaufgaben	ca. 60 Min.	M 3 bestanden

Zur zeitlichen Veranschaulichung und als Grundlage der technischen Umsetzung dient das in der e-Learning-Produktion übliche Schema des Grobdrehbuchs (Storyboard): eine sequenzweise Gliederung jedes Moduls mit Zeitbudget, Zielsetzung, Inhalt, Methode beziehungsweise Interaktion und

Medien. Aus dem Grobdrehbuch entsteht im nächsten Produktionsschritt das bildschirmgenaue Feindrehbuch mit Sprechertexten, Verzweigungslogik und Feedbacktexten, das dann im Autorenwerkzeug umgesetzt wird. Exemplarisch seien hier das Grundlagenmodul und das zweite Modul vollständig dargestellt; die Module 3 und 4 folgen demselben Bauprinzip.

Grobdrehbuch Modul 1 - „Was den Unterschied macht“ (ca. 60 Minuten):

Lfd. Nr.	Zeit (Min.)	Zielsetzung	Inhalt	Methode / Interaktion	Medien
1.1	0-5	Aufmerksamkeit und Lernmotivation erzeugen	Zwei kontrastierende Anwender-Originaltöne aus der Ticket-Nachbefragung; Modulziele und Lernpfad	Video mit Weiter-Navigation; Selbsteinschätzung per Schieberegler	Videovignette; Lernpfad-Grafik
1.2	5-15	Kontext aktivieren	Die vier Hauptaufgaben des Service-Desk; warum die Hauptaufgaben 1 und 2 erfolgskritisch sind (Kennzahlen des Anlasses)	Interaktive Grafik mit Klickflächen; zwei Verständnisfragen	Infografik; Kennzahlen-Diagramm
1.3	15-30	Die Stufenlogik verstehen	Stufen 1 bis 3 am Beispiel der diffusen Panikmeldung: dieselbe Situation, drei Verhaltensweisen, drei Wirkungen	Drei kurze Dialogvideos im Kontrast; geleitete Analyse mit Aufdeck-Interaktion	Drei Videovignetten; Vergleichstabelle
1.4	30-42	Die Gesprächsbasistechniken beherrschen	Die vier Basistechniken, die alle Stufe-2/3-Lösungen tragen: Dringlichkeit anerkennen, W-Fragen-Trichter, Zusammenfassen mit Bestätigung, verbindliche Zusage mit Zeitpunkt	Mikrolektionen mit Beispiel und Gegenbeispiel; Zuordnungsübung	Audio-Dialogbeispiele; Zuordnungs-Interaktion; Merkkarte als Download
1.5	42-52	Beispiele den Stufen zuordnen	Sechs reale Gesprächsausschnitte aus allen Ereignissen den Stufen zuordnen; je Antwort erläuterndes Feedback am Stufenanker	Zuordnungsübung mit adaptivem Feedback	Audio- und Textvignetten; Feedback-Einblendungen
1.6	52-60	Lernerfolg prüfen; Transferbrücke legen	Abschlusstest (acht Fragen, Bestehensgrenze 80 Prozent); Mini-Transferauftrag: in der kommenden Woche bei drei eigenen Gesprächen auf die Basistechniken achten	Kriteriumsorientierter Test; Notizfeld	Testmodul im LMS; Transferauftrag als Download

Grobdrehbuch Modul 2 - „Störungen souverän annehmen und qualifizieren“ (ca. 60 Minuten):

Lfd. Nr.	Zeit (Min.)	Zielsetzung	Inhalt	Methode / Interaktion	Medien
2.1	0-5	Vorwissen aus Modul 1 reaktivieren	Kurzquiz zu Stufenmodell und Basistechniken; Modulziele	Vier Quizfragen mit Feedback	Quiz-Interaktion
2.2	5-20	Diffuse Meldungen strukturiert qualifizieren (Ereignis 1)	Videovignette „Bei uns geht gar nichts mehr!“; Schlüsselverhalten der Stufen 2 und 3; anschließend Dialogsimulation mit fünf Entscheidungspunkten	Verzweigte Dialogsimulation (Antwortoptionen entsprechen den Stufen); Konsequenz-Feedback	Videovignette; Verzweigungsszenario; Feedback-Einblendungen mit Stufenankern
2.3	20-35	Sonderforderungen souverän begegnen (Ereignis 2)	Videovignette des Geschäftsführer-Anrufs; Analyse der drei Grundmuster Nachgeben, Abblocken, souveränes Priorisieren; Dialogsimulation mit steigendem Druck des Gegenübers	Verzweigungsszenario mit adaptiver Reaktion des Gesprächspartners; Kurzanalyse verbindlicher gegen vager Zusagen	Videovignette; Verzweigungsszenario; Textanalyse-Interaktion
2.4	35-48	Unvollständige Meldungen effizient klären (Ereignis 3)	Reales Ticketbeispiel „Outlook spinnt“; Kontrast zwischen Nachfrage-Ping-Pong und gebündelter strukturierter Rückfrage; Übung: aus einem unvollständigen Ticket die eine vollständige Rückfrage formulieren	Konstruktionsübung mit Bausteinen, danach Freitextvariante mit Musterlösungsvergleich	Ticket-Bildschirmnachbildungen; Baukasten-Interaktion; Musterlösung

Lfd. Nr.	Zeit (Min.)	Zielsetzung	Inhalt	Methode / Interaktion	Medien
2.5	48-60	Die drei Ziele des Moduls integriert prüfen	Abschlusstest: eine kompakte Dialogsimulation (neuer Fall, der Elemente aller drei Ereignisse kombiniert) und vier Wissensfragen; Bewertung nach Stufenlogik (Stufe 3 zwei Punkte, Stufe 2 ein Punkt, Stufe 1 null Punkte); Transferauftrag: fünf Tickets bewusst nach dem Trichter-Schema qualifizieren	Bewertete Simulation; kriteriumsorientierter Test	Testszenario; LMS-Auswertung; Transferauftrag als Download

Modul 3 überträgt dasselbe Bauprinzip auf die drei Ereignisse der Anwenderkommunikation, unter anderem mit einer Audio-Simulation der Fernanleitung, die bewusst nur den Telefonton bietet, und einem Verzweigungsszenario mit sichtbarer Stimmungsanzeige der Anwenderin. Modul 4 integriert schließlich alles in einer durchgängigen Fallsimulation: Ein realistischer Fall läuft im Zeitraffer von der diffusen Erstmeldung über die unvollständige Zusatzinformation, die Eskalation mit Rückweisungsrisiko, die Verzögerung mit Statusnachfrage und den „Abgeschoben“-Vorwurf bis zur Lösung per Fernanleitung - mit rund fünfzehn Entscheidungspunkten, deren frühe Wahlen den späteren Verlauf beeinflussen, und mit Anwenderzufriedenheit und Ticketlaufzeit als sichtbaren Konsequenzanzeigen. Es folgen die individuelle Auswertung des Entscheidungsprofils im Stufenraster, die Abschlussprüfung mit Zertifikat und der persönliche Aktionsplan, der automatisch an die Teilnehmenden und ihre Teamleitung exportiert wird und die Grundlage des anschließenden Coaching-Gesprächs bildet.

6.5 Produktion, Qualitätssicherung und Evaluation

Die Produktionskette folgt dem Standard der Branche: Auf das Grobdrehbuch folgen die fachliche Validierung durch die ursprüngliche Fokusgruppe - sind Simulationen und Feedbacks realitätsgetreu? -, das Feindrehbuch, die Medienproduktion, die Umsetzung im Autorenwerkzeug, eine Pilotgruppe von fünf bis sechs Agentinnen und Agenten als formative Erprobung nach dem Muster der Lernenden-Validierung von Dick und Carey (Brown & Green, 2016, S. 163–170) und schließlich der Rollout über das Lernmanagementsystem. Die Evaluation folgt den vier Ebenen von Kirkpatrick - Reaktion, Lernen, Verhalten, Ergebnisse - in ihrer aktualisierten Form (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2014): Modultests und Abschlussprüfung messen das Lernen, das Coaching-Gespräch mit Live-Ticket-Review anhand der Stufenanker misst das Verhalten, und die Kennzahlen des Anlasses - Erstlösungsquote, Rückweisungsquote, Zufriedenheitswerte, Fristeinhaltung - messen die Ergebnisse. Als sensitivstes Transfermaß dient wiederum die CIT selbst: Sechs bis acht Wochen nach dem Rollout wird die Erhebungsfrage der Fokusgruppe im Team wiederholt; die Verschiebung der berichteten Verhaltensweisen von Stufe 1 in Richtung Stufe 2 und 3 zeigt, ob das e-Learning im Arbeitsalltag angekommen ist. Neue kritische Vorfälle aus Nachbefragung und Coaching speisen halbjährlich ein Update der Simulationen - die Bedarfsanalyse wird damit vom Projekt zum kontinuierlichen Prozess, ganz im Sinne der problemgeleiteten Bedarfsdiagnostik, die Casey und Doverspike (2005) am Beispiel der Auswertung von Helpdesk-Anfragen beschrieben haben.

7 Fazit und Ausblick

Der vorgestellte Leitfaden beantwortet die Eingangsfrage - wie kommt man effizient und bruchlos von der Bildungsbedarfsanalyse zur Bildungsmaßnahme? - mit einer Konstruktionsidee statt mit einem weiteren Instrument: Die Analyse wird von der ersten Minute an auf ihren Verwendungszweck hin gebaut. Die Critical Incident Technique liefert dafür die theoretisch wie empirisch bestens abgesicherte Grundlage, denn sie erhebt genau die Währung, in der Bildungsmaßnahmen später bezahlen müssen - beobachtbares Verhalten in realen, erfolgskritischen Situationen. Die Erweiterung um drei verhaltensverankerte Lösungsstufen verwandelt das Analyseprotokoll in ein Rubric, das nacheinan-

der als Bedarfsbeschreibung, Lernzielquelle, Lehrmaterial, Feedback-Maßstab und Evaluationsinstrument arbeitet. Die beiden Praxisbeispiele zeigen, dass diese Mehrfachnutzung kein theoretisches Versprechen ist: Sowohl der Tagesfahrplan des Verhaltenstrainings als auch das Grobdrehbuch des e-Learnings bestehen im Kern aus didaktisch inszenierten Zeilen der Bearbeitungs-Tabelle.

Für die Praxis ergeben sich daraus drei Botschaften. Erstens ist Effizienz in der Bedarfsanalyse keine Frage des Weglassens, sondern der Fokussierung: Ein einziger gut vorbereiteter Fokusgruppen-Workshop von drei bis vier Stunden ersetzt keine Organisationsdiagnose, liefert aber für eine klar umrissene betriebliche Funktion eine designfertige Bedarfsbeschreibung - vorausgesetzt, die Qualitätsregeln der CIT werden eingehalten und der Ursachenfilter sortiert die Nicht-Bildungsbedarfe konsequent aus. Zweitens verdient die betriebswirtschaftliche Erdung der Stufen besondere Aufmerksamkeit: Erst die Kontrollfrage, woran der Controller den Stufensprung erkennen würde, macht aus einer sympathischen Verhaltensbeschreibung einen belastbaren Business Case für die Bildungsmaßnahme - und liefert der Evaluation die Kennzahlen gleich mit. Drittens endet das Verfahren nicht mit der Maßnahme: Die Wiederholung der Erhebungsfrage nach einigen Wochen macht den Transfer sichtbar, und laufend gesammelte neue Vorfälle halten Rubric und Maßnahme aktuell. Aus der einmaligen Bedarfsanalyse wird so ein lernender Kreislauf.

Der Ausblick liegt auf der Hand. Zum einen lässt sich das Rubric über die Bildungsarbeit hinaus nutzen - als Grundlage für Einarbeitungspläne, kollegiales Feedback, Karrieregespräche und die verhaltensnahe Beurteilung, womit sich der historische Bogen zu den verhaltensverankerten Skalen schließt, die aus der CIT hervorgegangen sind. Zum anderen eröffnen digitale Werkzeuge neue Effizienzpotenziale entlang des gesamten Leitfadens: Vorfalldaten aus Ticketsystemen, Beschwerdedatenbanken und Nachbefragungen sind natürliche kritische Ereignisse, die sich maschinell vorclustern lassen, und generative Sprachmodelle können aus einer sauber erarbeiteten Bearbeitungs-Tabelle Rollenspielkarten, Dialogsimulationen und Testitems in beachtlicher Qualität vorentwerfen. Die Qualitätsverantwortung bleibt dabei, wo sie hingehört: bei der Fokusgruppe, die als einzige beurteilen kann, ob ein beschriebenes Verhalten in ihrer Arbeitswelt tatsächlich den Unterschied macht. Flanagans siebzig Jahre alte Einsicht, dass kritische Ereignisse nur Rohdaten sind und die Interpretation die eigentliche Kunst bleibt, gilt unverändert - sie ist vielleicht die modernste Aussage seines klassischen Aufsatzes.

Literaturverzeichnis

Allen, M. W. (2014). SAM: A practical, agile alternative to ADDIE. In E. Biech (Hrsg.), *ASTD handbook: The definitive reference for training & development* (2. Aufl., S. 201-217). ASTD Press.

Brown, A. H., & Green, T. D. (2016). *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice* (3. Aufl.). Routledge. <https://www.routledge.com/9781138797079>

Casey, M. S., & Doverspike, D. (2005). Training needs analysis and evaluation for new technologies through the use of problem-based inquiry. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1), 110-124. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2005.tb00328.x>

Chevalier, R. (2003). Updating the behavior engineering model. *Performance Improvement*, 42(5), 8-14. <https://doi.org/10.1002/pfi.4930420504>

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>

Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4. Aufl.). Harcourt Brace Jovanovich.

Gilbert, T. F. (2007). *Human competence: Engineering worthy performance* (Tribute Edition; Erstausgabe 1978). Pfeiffer.

Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2014). The Kirkpatrick four levels: The new world model. In E. Biech (Hrsg.), *ASTD handbook: The definitive reference for training & development* (2. Aufl., S. 474–481). ASTD Press.

Koch, A. (2010). *Die Task-Analysis-Tools (TAToo) - Entwicklung, empirische und praktische Prüfungen eines Instrumentes für Anforderungsanalysen* [Dissertation, Technische Universität Dresden]. Qucosa. <https://tud.qucosa.de/id/qucosa%3A25340>

Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives: A critical tool in the development of effective instruction* (3. Aufl.). Center for Effective Performance.

Noe, R. A. (2010). *Employee training and development* (5. Aufl.). McGraw-Hill/Irwin.

Popham, W. J. (1997). What's wrong—and what's right—with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75. https://www.skidmore.edu/assessment/handbook/Popham_1997_Whats-Wrong_and-Whats-Right_With-Rubrics.pdf

Sink, D. L. (2014). Design models and learning theories for adults. In E. Biech (Hrsg.), *ASTD handbook: The definitive reference for training & development* (2. Aufl., S. 181–199). ASTD Press.

Surface, E. A. (2012). Training needs assessment: Aligning learning and capability with performance requirements and organizational objectives. In M. A. Wilson, W. Bennett Jr., S. G. Gibson & G. M. Alliger (Hrsg.), *The handbook of work analysis: Methods, systems, applications and science of work measurement in organizations* (S. 437–458). Routledge.

Watkins, R., West Meiers, M., & Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs: Essential tools for collecting information, making decisions, and achieving development results*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8868-6>

Wilmoth, F. S., Prigmore, C., & Bray, M. (2002). HPT models: An overview of the major models in the field. *Performance Improvement*, 41(8), 16–24. <https://doi.org/10.1002/pfi.4140410806>

Hinweis: Die im Artikel dargestellten Unternehmen AutoMobile Nord GmbH und NordicTech Solutions GmbH sind fiktiv; die Fallbeispiele wurden zu Illustrationszwecken konstruiert. Seitenangaben zu Flanagan (1954) beziehen sich auf die Original-Journalpaginierung (327–358).