

Audi Dissertationsreihe



# **Der Nutzen betrieblicher Weiterbildung für Großunternehmen.**

Eine empirische Analyse unter bildungsökonomischen Aspekten am Beispiel der innerbetrieblichen Führungskräfteentwicklung der AUDI AG.

Alfred L. J. Quenzler



Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät

**Der Nutzen betrieblicher Weiterbildung für  
Großunternehmen.  
Eine empirische Analyse unter bildungsökonomischen  
Aspekten am Beispiel der innerbetrieblichen  
Führungskräfteentwicklung der AUDI AG.**

Vollständiger Abdruck der von dem Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre, insbesondere  
Wirtschafts- und Sozialpolitik, der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der  
katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt zur Erlangung des akademischen Grades  
eines

**Doktors der Wirtschaftswissenschaften**

genehmigten Dissertation.

Vorgelegt von

**Alfred Leonhard Josef Quenzler**

Gutachter: 1. Prof. Dr. Joachim Genosko

2. Prof. Dr. Max Ringlstetter

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2008

Zugl.: Eichstätt-Ingolstadt, Univ., Diss., 2007

978-3-86727-603-0

Audi Dissertationsreihe, Band 6

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2008

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

[www.cuvillier.de](http://www.cuvillier.de)

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2008

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-86727-603-0

## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides statt, die vorliegende Dissertation mit dem Titel *Der Nutzen betrieblicher Weiterbildung für Großunternehmen. Eine empirische Analyse unter bildungsökonomischen Aspekten am Beispiel der innerbetrieblichen Führungskräfteentwicklung der AUDI AG* selbstständig und ausschließlich mit den angegebenen Hilfsmitteln verfasst zu haben. Des Weiteren habe ich bis heute an keiner weiteren Universität einen Promotionsversuch unternommen.

Alfred L. J. Quenzler

Ingolstadt, 30.06.2008



## Vorwort

*„Es ist nicht genug zu wissen,  
man muss auch anwenden;  
es ist nicht genug zu wollen,  
man muss es auch tun.“*

Johann Wolfgang von Goethe

Das unternehmerische Umfeld ist einem kontinuierlichen Wandel unterworfen. Durch die fortschreitende Technologisierung, die daraus resultierenden Veränderungen in den Organisations- und Produktionsstrukturen, die Globalisierung, die damit einhergehende Markt- und Wertedynamik sowie die Konzentration auf wissensintensive Produkte und Dienstleistungen steigen die Qualifikationsanforderungen an Arbeitnehmer.<sup>1</sup>

Dies trifft vor allem auf die Zielgruppe der Führungskräfte zu, die hohen und oft widersprüchlichen Anforderungen unterworfen sind. Denn nicht zuletzt agieren sie als Schnittstelle zwischen dem Top-Management und den Mitarbeitern, müssen politische Entscheidungen mittragen und durchsetzen, motivieren, fördern und fordern. Ihr Aufgabenspektrum ist vielfältig, von ständigem Neu- und Umdenken geprägt und durch die Führungsaufgabe mit hoher Verantwortung verbunden. Die Zeiten gehören der Vergangenheit an, in denen eine Führungskraft sich allein durch Autorität definiert hat. Der Manager zeichnet sich heute und in Zukunft vielmehr durch Persönlichkeit sowie ein hohes Maß an sozialer und unternehmerischer Kompetenz aus (Jung 2006: 879 f.).

Die Investition in die Ausbildung der Führungsnachwuchskräfte ist demzufolge von besonderer strategischer Bedeutung für Großunternehmen<sup>2</sup>. Doch welchen Wert hat diese Investition? Sind die erworbenen Qualifikationen tatsächlich oder zu einem gewissen Teil auf die durchlaufene Führungskräfteentwicklungsmaßnahme zurückzuführen? Wie kann der Nutzen dieser Maßnahmen bestimmt werden? Werden durch eine praxisnahe Gestaltung der Weiterbildungsmaßnahmen die Bedarfe der Teilnehmer gedeckt? Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Teilnehmer mit denen ihrer Vorgesetzten? Sind die im Training vermittelten Lerninhalte auch nach einer gewissen Zeit nachhaltig auf die tägliche Arbeit übertragbar? Und führt die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme damit zu einer Steigerung der Managementkompetenz? Trotz durchge-

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu Nagel 1994: 23-45; Arnold 1996: 69-81; Nefiodow 1996: 17-39; Petersen 2000: 29-87; Scholz 2000: 7-31; Jung 2006: 835-877.

<sup>2</sup> Ich schließe mich der Einteilung von Pfohl (1990) an, der die Betriebe nach Branche und Größenklasse unterscheidet. So definiert er in der Industriebranche Kleinbetriebe als Betriebe mit bis zu 49 Mitarbeitern. Bei mittleren Betrieben beträgt die Größe zwischen 50 und 499 Beschäftigten. Großbetriebe sind als solche gekennzeichnet, wenn sie mehr als 500 Mitarbeiter beschäftigen (Pfohl 1990: 10).

fürher Evaluationen zum Abschluss von Qualifikationsmaßnahmen bleibt ein unsicheres Gefühl, ob die vermittelten Trainingsinhalte tatsächlich einen Mehrwert für den Teilnehmer und damit letztendlich für das Unternehmen darstellen.

Diese Überlegungen und Fragestellungen waren der Anstoß für das Promotionsvorhaben und leitend bei der Ausarbeitung der Dissertation.

Die vorliegende Arbeit wäre nicht ohne die wertvolle Hilfe und Unterstützung zahlreicher Mitstreiter, Förderer, Freunde und lieber Menschen zustande gekommen, die mir auf meinem nicht immer leichten Weg ihre Zeit, Mühe, Liebe und Geduld geschenkt haben.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Joachim Genosko. Neben seinem großen fachlichen Wissen haben mir seine klare und unterstützende Haltung sowie seine Weitsicht und Erfahrung geholfen, manch hohen Berg zu erklimmen. Wann immer ich seinen Rat brauchte, war er für mich da.

Inniger Dank gebührt Herrn Prof. Dr. Edgar Feichtner. Seine aufmunternden Worte gerade in schwierigen Phasen, sein Glaube an mich und seine permanente freundschaftliche Unterstützung trugen erheblich zum Gelingen dieser Arbeit bei.

Herrn Dr. Werner Widuckel danke ich dafür, dass er es mir ermöglichte, die Dissertation in wissenschaftlicher Freiheit anfertigen zu können.

Ich danke Herrn Josef Schelchshorn, der mir als mein Vorgesetzter, trotz meines anspruchsvollen Berufes und knappen Zeitbudgets, den notwendigen unternehmerischen Freiraum ließ, der unumgänglich war, um dieses Vorhaben zu verwirklichen.

Insbesondere danke ich Herrn Ralph Linde, Frau Theresia Volk, Herrn Markus Schmaderer und Herrn Jochen Löffler von der Audi Akademie für ihr Engagement. Dadurch, dass sie sich die Zeit genommen haben, sich kritisch mit meinem Thema auseinanderzusetzen, die Fragebögen zu revidieren und bereitwillig meine Fragen zu beantworten, haben sie diese Arbeit erst ermöglicht.

Herrn Prof. Dr. Max Ringlstetter danke ich sehr für die nicht selbstverständliche Übernahme des Korreferates.

Spezieller Dank gebührt Herrn Jörg Reitze, Frau Amrit Schloth und Frau Christina Kohler für ihre vielen wertvollen Hinweise und dem konstruktiven Gedankenaustausch.

Frau Susanne Braun sei mein besonderer Dank für ihre große Unterstützung und fachliche Expertise bei der Auswertung des umfangreichen Datenmaterials ausgesprochen.

Ich danke Frau Ute Badum und Herrn Matthias Banschach, die die undankbare Aufgabe des Lektorats übernahmen für ihre wertvollen Hinweise.

Ein herzlicher Dank geht insbesondere an die Teilnehmer der Führungskräfteentwicklungsmaßnahme der AUDI AG sowie deren Vorgesetzten, die sich offen und engagiert an

der schriftlichen Befragung beteiligten und damit die Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit legten.

Der größte Dank geht aber an diejenigen, die mir ihre Liebe, ihr Vertrauen und ihre Geduld geschenkt haben.

Meiner Mutter danke ich für ihre Sorge und ihre Aufopferungsbereitschaft.

Besonders danke ich meiner Frau Tanja für ihr Verständnis, ihre wertvolle, konstruktive Kritik und stete Ermunterung, auch in schwierigen Zeiten nicht aufzugeben.

Meinem in dieser Zeit geborenem Sohn Leander Julian Alfred ist diese Arbeit gewidmet.

## Inhaltsverzeichnis

|   |             |
|---|-------------|
| <b>Vorwort</b> .....  | <b>I</b>    |
| <b>Inhaltsverzeichnis</b> .....   | <b>IV</b>   |
| <b>Abbildungsverzeichnis</b> .....  | <b>XI</b>   |
| <b>Tabellenverzeichnis</b> .....  | <b>XIII</b> |
| <b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....  | <b>XV</b>   |
| <b>Symbolverzeichnis</b> .....  | <b>XVII</b> |
| <b>1 Einführung</b> .....   | <b>1</b>    |
| <b>1.1 Der Weiterbildungsmarkt im Wandel – Ein Überblick</b> .....            | <b>2</b>    |
| <b>1.2 Die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung</b> .....                | <b>4</b>    |
| <b>1.3 Zielsetzung und Gegenstand der Forschung</b> .....                     | <b>6</b>    |
| <b>1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Dissertation</b> .....            | <b>8</b>    |
| 1.4.1 Methodisches Vorgehen .....   | 8           |
| 1.4.2 Aufbau der Dissertation .....   | 9           |
| <b>2 Theoretischer Bezugsrahmen</b> .....                                     | <b>12</b>   |
| <b>2.1 Bildungsökonomische Grundüberlegungen</b> .....                        | <b>12</b>   |
| 2.1.1 Das Bewusstwerden des Zusammenhangs von Bildung und Ökonomie.....       | 12          |
| 2.1.2 Grundlagen und Abgrenzung.....  | 17          |
| 2.1.2.1 Bildungsökonomie.....   | 17          |
| 2.1.2.2 Bildung .....   | 18          |
| 2.1.2.3 Qualifikation.....  | 20          |
| 2.1.3 Theoretische Ansätze der Bildungsökonomie .....                         | 20          |
| 2.1.3.1 Der Ansatz der Humankapitaltheorie .....                              | 21          |
| 2.1.3.2 Bildungsökonomische Planungsansätze.....                              | 23          |
| 2.1.3.2.1 Der Arbeitskräftebedarfsansatz (Manpower requirement approach)..... | 27          |
| 2.1.3.2.2 Der Ansatz der sozialen Nachfrage (Social demand approach) .....    | 29          |
| 2.1.3.2.3 Der Ertragsratenansatz (Cost-Benefit-Model).....                    | 31          |
| 2.1.3.2.4 Kritische Betrachtung .....   | 32          |

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| 2.1.4      | Die Finanzierung des Bildungssystems .....  | 34        |
| 2.1.4.1    | Der Fluss der finanziellen Ressourcen .....   | 35        |
| 2.1.4.2    | Formen der Bildungsfinanzierung .....   | 36        |
| 2.1.4.2.1  | Rein private Bildungsfinanzierung .....   | 36        |
| 2.1.4.2.2  | Rein öffentliche Bildungsfinanzierung .....   | 38        |
| 2.1.4.2.3  | Finanzierung durch Kredite .....  | 39        |
| 2.1.4.2.4  | Finanzierung durch Bildungsgutscheine .....   | 39        |
| 2.1.5      | Der Einfluss von Interessengruppen auf Bildungsmaßnahmen .....                              | 41        |
| 2.1.6      | Zusammenfassung .....   | 45        |
| <b>2.2</b> | <b>Die betriebliche Weiterbildung – Definitionen und Abgrenzungen .....</b>                 | <b>47</b> |
| 2.2.1      | Weiterbildung .....   | 48        |
| 2.2.1.1    | Definition .....  | 48        |
| 2.2.1.2    | Formen der Weiterbildung .....  | 49        |
| 2.2.1.3    | Weiterbildungsbeteiligung .....   | 51        |
| 2.2.2      | Berufliche Weiterbildung .....  | 53        |
| 2.2.2.1    | Definition .....  | 53        |
| 2.2.2.2    | Rechtliche Grundlagen .....   | 54        |
| 2.2.3      | Betriebliche Weiterbildung .....  | 54        |
| 2.2.3.1    | Definition .....  | 54        |
| 2.2.3.2    | Funktionen betrieblicher Weiterbildung .....  | 55        |
| 2.2.3.3    | Methoden betrieblicher Weiterbildung .....  | 56        |
| 2.2.3.4    | Kosten betrieblicher Weiterbildung .....  | 57        |
| 2.2.4      | Zusammenfassung .....   | 60        |
| <b>2.3</b> | <b>Führungskräfteentwicklung als wesentliches Element der<br/>Personalentwicklung .....</b> | <b>61</b> |
| 2.3.1      | Personalentwicklung .....   | 62        |
| 2.3.1.1    | Der Begriff der Personalentwicklung .....   | 62        |
| 2.3.1.2    | Ziele und Aufgaben der Personalentwicklung .....  | 63        |
| 2.3.1.3    | Aktuelle Trends der Personalentwicklung .....   | 65        |

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| 2.3.2      | Führungskräfteentwicklung .....  | 66        |
| 2.3.2.1    | Abgrenzung der Begriffe ‚Führungskraft‘ und ‚Manager‘ .....                          | 66        |
| 2.3.2.1.1  | Die Bedeutung der Zielgruppe ‚Management‘ für die betriebliche Weiterbildung .....   | 68        |
| 2.3.2.1.2  | Herausforderungen an betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen für Manager .....          | 69        |
| 2.3.2.2    | Die Kompetenzfelder eines Managers .....   | 70        |
| 2.3.2.3    | Bedeutung und Ziele der Führungskräfteentwicklung .....                              | 72        |
| 2.3.2.4    | Systematische Potenzialanalyse .....   | 73        |
| 2.3.3      | Zusammenfassung .....  | 74        |
| <b>2.4</b> | <b>Qualität und Nutzen in der betrieblichen Weiterbildung .....</b>                  | <b>75</b> |
| 2.4.1      | Der Qualitätsbegriff .....   | 75        |
| 2.4.1.1    | Definition .....   | 76        |
| 2.4.1.2    | Qualitätskriterien in der betrieblichen Weiterbildung .....                          | 77        |
| 2.4.1.2.1  | Das dreidimensionale Konzept der Qualitätssicherung nach Arnold ....                 | 77        |
| 2.4.1.2.2  | Das kombinierte Qualitätskonzept nach Faulstich .....                                | 79        |
| 2.4.1.3    | Qualitätsstandards und Qualitätsrichtlinien in der betrieblichen Weiterbildung ..... | 80        |
| 2.4.2      | Der Begriff des Nutzens in der betrieblichen Weiterbildung .....                     | 83        |
| 2.4.2.1    | Definition des Nutzenbegriffs .....  | 83        |
| 2.4.2.2    | Nutzenkriterien in der betrieblichen Weiterbildung .....                             | 86        |
| 2.4.2.2.1  | Die Kontextsysteme .....   | 86        |
| 2.4.2.2.2  | Das Zielsystem .....   | 86        |
| 2.4.2.2.3  | Das Modell der Nutzenmessung .....   | 88        |
| 2.4.2.2.3  | Die zeitliche Diskrepanz zwischen Kosten und Nutzen .....                            | 91        |
| 2.4.3      | Zusammenfassung .....  | 93        |
| <b>2.5</b> | <b>Das Bildungscontrolling .....</b>   | <b>94</b> |
| 2.5.1      | Definition .....   | 94        |
| 2.5.2      | Die Bildungsbedarfsermittlung als Voraussetzung .....                                | 97        |
| 2.5.3      | Das Kostencontrolling .....  | 100       |

|   |            |
|---|------------|
| 2.5.3.1 Die Kostenfestlegung .....  | 100        |
| 2.5.3.2 Budgetvorgaben.....   | 101        |
| 2.5.4 Das Effizienz- oder Wirtschaftlichkeitscontrolling .....                                      | 102        |
| 2.5.4.1 Die Quantifizierung von Input- und Outputgrößen .....                                       | 103        |
| 2.5.4.2 Die Weiterbildung als immaterielle Investition .....  | 104        |
| 2.5.5 Das Effektivitäts- oder Erfolgscontrolling.....   | 106        |
| 2.5.5.1 Der Begriff der Erfolgskontrolle .....  | 107        |
| 2.5.5.2 Das Effektivitätscontrolling als Funktionszyklus.....                                       | 107        |
| 2.5.6 Zusammenfassung .....   | 112        |
| <b>3 Planung des empirischen Bezugsrahmens.....</b>   | <b>115</b> |
| <b>3.1 Vorstellung der Unternehmen.....</b>   | <b>115</b> |
| 3.1.1 Kurzvorstellung des Unternehmens AUDI AG.....   | 115        |
| 3.1.2 Kurzvorstellung der Audi Akademie.....  | 118        |
| <b>3.2 Die betriebliche Führungskräfteentwicklungsmaßnahme ‚Basistraining<br/>Management‘ .....</b> | <b>118</b> |
| 3.2.1 Die Auswahl der Nachwuchsführungskräfte .....   | 118        |
| 3.2.2 Aufbau und Ablauf des BTM .....   | 121        |
| <b>3.3 Die Übertragung des Nutzenbegriffs auf die Maßnahme BTM.....</b>                             | <b>125</b> |
| 3.3.1 Herausforderungen des Projektes .....   | 125        |
| 3.3.2 Bewertung von Ansätzen zur Nutzenmessung im Kontext des BTM .....                             | 127        |
| 3.3.3 Adaptionen an die empirische Untersuchung .....   | 130        |
| <b>4 Planung der Untersuchung .....</b>   | <b>133</b> |
| <b>4.1 Ableitung einer Theorie zur Überprüfung des Nutzens des BTM.....</b>                         | <b>133</b> |
| <b>4.2 Operationalisierung der Theorie in Hypothesen.....</b>                                       | <b>134</b> |
| 4.2.1 Formulierung der Hypothesen .....   | 134        |
| 4.2.2 Gegenstandsbenennung .....  | 135        |
| 4.2.3 Definition der verwendeten Begrifflichkeiten .....  | 135        |
| 4.2.4 Wahl der Indikatoren und Variablen .....  | 136        |

---

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| <b>4.3</b> | <b>Die Bestimmung der Methodik zur Überprüfung der Theorie.....</b> | <b>136</b> |
| 4.3.1      | Forschungsmethoden .....  | 136        |
| 4.3.2      | Design der vorliegenden Untersuchung.....                           | 139        |
| 4.3.3      | Die Datenbasis .....  | 140        |
| 4.3.4      | Stichproben und Zeitplanung.....                                    | 141        |
| 4.3.5      | Bestimmung der Untersuchungszeitpunkte .....                        | 143        |
| <b>5</b>   | <b>Der empirische Bezugsrahmen.....</b>                             | <b>145</b> |
| <b>5.1</b> | <b>Die Fragebögen.....</b>  | <b>145</b> |
| 5.1.1      | Die Operationalisierung der abhängigen Variablen .....              | 145        |
| 5.1.2      | Die Architektur der Fragebögen .....                                | 150        |
| 5.1.2.1    | Vorüberlegungen .....   | 150        |
| 5.1.2.2    | Der Aufbau der Fragebögen.....                                      | 152        |
| 5.1.2.3    | Die Formulierung der Items .....                                    | 155        |
| 5.1.3      | Durchführung des Pretests.....                                      | 157        |
| 5.1.4      | Rücklaufquoten.....   | 159        |
| 5.1.4.1    | Prognose .....  | 159        |
| 5.1.4.2    | Die tatsächliche Rücklaufquote.....                                 | 160        |
| <b>5.2</b> | <b>Erfassung der erhobenen Daten mit SPSS.....</b>                  | <b>161</b> |
| <b>5.3</b> | <b>Datenauswertung und Hypothesenprüfung.....</b>                   | <b>161</b> |
| 5.3.1      | Planung der Auswertung.....   | 162        |
| 5.3.1.1    | Skalenniveau .....  | 162        |
| 5.3.1.2    | Auswertungsverfahren zur Reliabilitätsprüfung .....                 | 162        |
| 5.3.1.3    | Qualitative Auswertung.....   | 163        |
| 5.3.1.4    | Auswertungsverfahren zur empirischen Hypothesenprüfung .....        | 163        |
| 5.3.1.5    | Signifikanzniveau und Effektgrößen.....                             | 164        |
| 5.3.2      | Realisierte Stichproben.....  | 165        |
| 5.3.2.1    | Teilnehmer.....   | 166        |
| 5.3.2.2    | Vorgesetzte .....   | 167        |

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| 5.3.3     | Reliabilität der Fragebögen.....  | 167 |
| 5.3.4     | Erwartungen an das BTM.....   | 171 |
| 5.3.4.1   | Aufbereitung der Daten im Kategoriensystem.....   | 172 |
| 5.3.4.2   | Erwartungen an das BTM.....   | 173 |
| 5.3.5     | Empirische Hypothesenprüfung .....  | 180 |
| 5.3.5.1   | Struktur der Auswertung .....   | 180 |
| 5.3.5.2   | Untersuchung der Voraussetzungen zur Hypothesenprüfung .....  | 181 |
| 5.3.5.3   | Übersicht der Dimensionen und zu überprüfenden Hypothesen.....  | 182 |
| 5.3.5.4   | Hypothese 1: Unmittelbar nach der Teilnahme an den Einheiten des ‚Basis-<br>training Management‘ ist ein Lernerfolg (Zielerreichung) feststellbar.....                            | 184 |
| 5.3.5.4.1 | Prüfung der Hypothese .....   | 184 |
| 5.3.5.4.2 | Prozentuale Verteilung der Antworten .....  | 187 |
| 5.3.5.5   | Hypothese 2: Einige Monate nach der Teilnahme an den Einheiten des<br>BTM ist ein Transfererfolg feststellbar.....  | 190 |
| 5.3.5.5.1 | Prüfung der Hypothese .....   | 190 |
| 5.3.5.5.2 | Prozentuale Verteilung der Antworten.....   | 193 |
| 5.3.5.6   | Hypothese 3: Nach der Teilnahme an den Einheiten des BTM ergibt sich<br>eine Steigerung der Managementkompetenz der Teilnehmer in deren<br>Arbeitsbereichen.....                  | 195 |
| 5.3.5.6.1 | Prüfung der Hypothese .....   | 195 |
| 5.3.5.6.2 | Prozentuale Verteilung der Antworten .....  | 197 |
| 5.3.5.7   | Hypothese 4: Zielerreichung, Transfererfolg, Steigerung der Management-<br>kompetenz und Praxisbezug korrelieren positiv. ....  | 201 |
| 5.3.5.8   | Hypothese 5: Die Themen der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme<br>BTM werden von den Teilnehmern als relevant für die Bewältigung ihrer<br>Aufgaben (Wichtigkeit) bewertet..... | 204 |
| 5.3.5.9   | Hypothese 6: Die vermittelten Inhalte der Themen decken den Bedarf der<br>Teilnehmer.....   | 206 |
| 5.3.5.9.1 | Prüfung der Hypothese .....   | 206 |
| 5.3.5.9.2 | Prozentuale Verteilung der Antworten.....   | 209 |
| 5.3.5.10  | Hypothese 7: Wichtigkeit und Bedarfsdeckung korrelieren positiv.....  | 210 |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| 5.3.5.11   | Hypothese 8: Die Einschätzungen der Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ sowie ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ weichen zwischen Vorgesetzten und Teilnehmern ab.....                                    | 212        |
| 5.3.5.12   | Hypothese 9: Die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme zur Führungskräfteentwicklung führt bei den Teilnehmern zu einer gesteigerten Motivation sowie zu einer stärkeren Loyalität zum Unternehmen. | 215        |
| 5.3.5.13   | Hypothese 10: Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zur Führungskräfteentwicklung werden nur bis zu einem Lebensalter der Teilnehmer von 40 Jahren als sinnvoll erachtet.....                      | 217        |
| <b>6</b>   | <b>Schlussfolgerungen, Handlungsempfehlungen und Ausblick .....</b>   | <b>224</b> |
| <b>6.1</b> | <b>Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse .....</b>  | <b>224</b> |
| <b>6.2</b> | <b>Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des BTM.....</b>  | <b>230</b> |
| <b>6.3</b> | <b>Ausblick.....</b>  | <b>234</b> |
|            | <b>Anhang.....</b>  | <b>236</b> |
|            | <b>Literaturverzeichnis .....</b>   | <b>320</b> |

## Abbildungsverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| Abbildung 1: Grundstruktur des Bildungswesens in Deutschland .....  | 2   |
| Abbildung 2: Aufbau der Arbeit .....  | 11  |
| Abbildung 3: Mangel an Ingenieuren .....  | 25  |
| Abbildung 4: Die Finanzierung des Bildungssystems .....   | 35  |
| Abbildung 5: Formen der Weiterbildung.....  | 50  |
| Abbildung 6: Aspekte einer ganzheitlichen betrieblichen Weiterbildung.....  | 71  |
| Abbildung 7: Das Management-Kompetenzprofil der AUDI AG.....  | 72  |
| Abbildung 8: Phasen des Weiterbildungsprozesses und der Evaluierung .....   | 79  |
| Abbildung 9: Das Zielsystem von Unternehmen.....  | 87  |
| Abbildung 10: Zentrale Nutzenkriterien in der betrieblichen Weiterbildung.....  | 88  |
| Abbildung 11: Bildungscontrolling .....   | 95  |
| Abbildung 12: Ermittlung des zukünftigen Weiterbildungsbedarfs .....  | 99  |
| Abbildung 13: Funktionszyklus eines systematischen Effektivitätscontrollings.....   | 108 |
| Abbildung 14: Weiterbildungserfolg und Transferlücke .....  | 111 |
| Abbildung 15: Aktionsfelder und Kommunikationsnetz des Weiterbildungscontrollings im integrierten betrieblichen Leistungs- und Bildungsprozess..... | 114 |
| Abbildung 16: Die Historie des Automobilunternehmens Audi.....  | 115 |
| Abbildung 17: Qualifikationsstruktur der AUDI AG .....  | 117 |
| Abbildung 18: Personalentwicklung bei Audi: Der Regelkreis.....   | 119 |
| Abbildung 19: Prozess der Auswahl und Entwicklung des Managementnachwuchses.....  | 120 |
| Abbildung 20: Zeitlicher Verlauf und Aufbau des ‚Basistraining Management‘ .....  | 122 |
| Abbildung 21: Zeitliche Planung der Befragung .....   | 142 |
| Abbildung 22: Stichprobengrößen für Teilnehmer und Vorgesetzte differenziert nach Zugehörigkeit zu einer der vier Trainingsgruppen.....             | 143 |
| Abbildung 23: Die Dimensionen des Fragebogens.....  | 146 |
| Abbildung 24: Vorgehensweise zur Gestaltung der Fragebögen.....   | 151 |
| Abbildung 25: Der Aufbau der Fragebögen .....   | 155 |
| Abbildung 26: Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an Baustein 1 (Nennungen in %).....  | 173 |
| Abbildung 27: Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an Baustein 2 (Nennungen in %). .....  | 174 |

|  |     |
|--|-----|
| Abbildung 28: Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an die Netzwerk-<br>konferenzen (Nennungen in %). .....   | 175 |
| Abbildung 29: Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an Baustein 3<br>(Nennungen in %) .....   | 176 |
| Abbildung 30: Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten aggregiert für das<br>BTM (Nennungen in %) .....  | 177 |
| Abbildung 31: Zusammenfassung der zu überprüfenden Hypothesen .....  | 184 |
| Abbildung 32: Mittelwerte der Teilnehmerurteile der Dimension ‚Zielerreichung‘   | 187 |
| Abbildung 33: Mittelwerte der Teilnehmerurteile der Dimension ‚Transfererfolg‘.  | 192 |
| Abbildung 34: Mittelwerte der Teilnehmerurteile der Dimension ‚Bedarfs-<br>deckung‘ .....  | 208 |
| Abbildung 35: Zusammenhang der Analyse der Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ und<br>‚Bedarfsdeckung‘ auf Basis der gerundeten Mittelwerte.....                                   | 211 |
| Abbildung 36: Mittelwerte der Einschätzungen von Teilnehmern und Vorgesetzten<br>der Dimension ‚Wichtigkeit‘ .....   | 213 |
| Abbildung 37: Mittelwerte der Einschätzungen von Teilnehmern und Vorgesetzten<br>der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ .....                                | 214 |
| Abbildung 38: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte zur Frage nach der<br>Steigerung der Arbeitsmotivation für Teilnehmer und Vorgesetzte<br>(Angaben in %) ..... | 216 |
| Abbildung 39: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte zur Frage nach der<br>Steigerung der Loyalität für Teilnehmer und Vorgesetzte<br>(Angaben in %) .....         | 217 |
| Abbildung 40: Verteilung der Antworten auf die Altersgrenzen zur<br>Managemententwicklung für Teilnehmer und Vorgesetzte<br>(Angaben in %) .....                         | 218 |
| Abbildung 41: Mittelwerte aller erhobenen Dimensionen zu Baustein 1 für<br>Teilnehmer und Vorgesetzte .....  | 219 |
| Abbildung 42: Mittelwerte aller erhobenen Dimensionen zu Baustein 2 für<br>Teilnehmer und Vorgesetzte .....  | 220 |
| Abbildung 43: Mittelwerte aller erhobenen Dimensionen zu den<br>Netzwerkkonferenzen für Teilnehmer und Vorgesetzte .....   | 221 |
| Abbildung 44: Mittelwerte aller erhobenen Dimensionen zu Baustein 3 für<br>Teilnehmer und Vorgesetzte .....  | 222 |

## Tabellenverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| Tabelle 1: Entwicklung der Trefferquote bei der Internetsuchmaschine ‚Google‘ bei Eingabe verschiedener Begriffe zum Thema Weiterbildung .....                  | 3   |
| Tabelle 2: Ausbau der Hochschullandschaft von 1960 bis 2003 .....   | 15  |
| Tabelle 3: Kosten der betrieblichen Weiterbildung im Jahr 2004 in Euro .....  | 58  |
| Tabelle 4: Kosten je Mitarbeiter nach Branchen .....  | 59  |
| Tabelle 5: Einschätzungen der künftigen Weiterbildungstendenzen. Angaben von 2029 befragten Unternehmen in Prozent. ....  | 61  |
| Tabelle 6: Definitionen und Inhalte der Personalentwicklung.....  | 63  |
| Tabelle 7: Die 20 Qualitätselemente der ISO 9001 übertragen auf die berufliche Bildung.....   | 82  |
| Tabelle 8: Operationalisierung der abhängigen Variablen .....   | 146 |
| Tabelle 9: Effektgrößen für Signifikanztests bei der Produkt-Moment-Korrelation (r) und der Varianzanalyse (E).....   | 165 |
| Tabelle 10: Realisierte Stichprobengrößen für Teilnehmer und Vorgesetzte differenziert nach Zugehörigkeit zu einer der vier untersuchten Trainingsgruppen ..... | 165 |
| Tabelle 11: Reliabilität der Fragebogendimensionen für Baustein 1.....  | 168 |
| Tabelle 12: Reliabilität der Fragebogendimensionen für Baustein 2.....  | 169 |
| Tabelle 13: Reliabilität der Fragebogendimensionen für die Netzwerkkonferenzen  | 170 |
| Tabelle 14: Reliabilität der Fragebogendimensionen für Baustein 3.....  | 171 |
| Tabelle 15: Kategorien der Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an das BTM .....  | 172 |
| Tabelle 16: Die fünf häufigsten Erwartungen von Teilnehmern an das BTM.....   | 178 |
| Tabelle 17: Die fünf häufigsten Erwartungen von Vorgesetzten an das BTM.....  | 179 |
| Tabelle 18: Überblick aller Dimensionen der Fragebögen für Teilnehmer und Vorgesetzte unter Angabe von Beispielitems und der Ratingskala .....                  | 183 |
| Tabelle 19: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Zielerreichung‘ bei Baustein 1 .....                                 | 188 |
| Tabelle 20: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Zielerreichung‘ bei den Netzwerkkonferenzen.....                     | 189 |
| Tabelle 21: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Zielerreichung‘ bei Baustein 3 .....                                 | 190 |
| Tabelle 22: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Transfererfolg‘ bei Baustein 1 .....                                 | 193 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabelle 23: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte des Themenbereichs der Dimension ‚Transfererfolg‘ bei Baustein 2 .....  | 194 |
| Tabelle 24: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Transfererfolg‘ bei Baustein 3 .....  | 195 |
| Tabelle 25: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ bei Baustein 1 für Teilnehmer und Vorgesetzte ..... | 199 |
| Tabelle 26: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte des Themenbereichs der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ bei Baustein 2 für Teilnehmer und Vorgesetzte ..... | 200 |
| Tabelle 27: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ bei Baustein 3 für Teilnehmer und Vorgesetzte ..... | 201 |
| Tabelle 28: Prozentuale Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche zur Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ bei Baustein 1 .....  | 209 |
| Tabelle 29: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ bei Baustein 3 .....  | 210 |
| Tabelle 30: Zusammenfassung der Ergebnisse der empirischen Hypothesenprüfung .....   | 230 |

## Abkürzungsverzeichnis

| <b>Abkürzung</b> | <b>Bedeutung</b>  |
|------------------|---|
| Abb.             | Abbildung   |
| Abs.             | Absatz  |
| AC               | Assessment Center   |
| AFG              | Arbeitsförderungsgesetz   |
| AG               | Aktiengesellschaft  |
| ANOVA            | Analysis of Variance (einfaktorielle Varianzanalyse)  |
| Aufl.            | Auflage   |
| BAföG            | Bundesausbildungsförderungsgesetz   |
| BBiG             | Berufsbildungsgesetz  |
| BDA              | Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e.V.  |
| BIBB             | Bundesinstitut für Berufsbildung  |
| Bd.              | Band  |
| Begr.            | Begründet   |
| BMBF             | Bundesministerium für Bildung und Forschung   |
| BMBW             | Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft  |
| BSP              | Bruttosozialprodukt   |
| BTM              | Basistraining Management  |
| bzgl.            | bezüglich   |
| bzw.             | beziehungsweise   |
| ca.              | circa   |
| CAD              | Computer Aided Design   |
| CAM              | Computer Aided Manufacturing  |
| CERTQUA          | Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung |
| DDR              | Deutsche Demokratische Republik   |
| ders.            | derselbe  |
| DGFP             | Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V.  |
| d.h.             | das heißt   |
| DIHK             | Deutscher Industrie- und Handelskammertag   |
| DIN              | Deutsche Industrie-Norm   |
| EDV              | Elektronische Datenverarbeitung   |
| EN               | Europäische Norm  |
| erw.             | erweitert(e)  |
| ESO              | European Organisation of Standardization  |
| etc.             | et cetera   |
| et al.           | et alii (und andere, lat.)  |
| e.V.             | eingetragener Verein  |
| GmbH             | Gesellschaft mit beschränkter Haftung   |
| Hrsg.            | Herausgeber   |
| i.d.R.           | in der Regel  |

---

|          |   |
|----------|---|
| ISO      | International Organisation of Standardization |
| Jh.      | Jahrhundert                                   |
| Kap.     | Kapitel                                       |
| KMU      | Kleine und mittlere Unternehmen               |
| Mio.     | Million(en)                                   |
| MRA      | Manpower requirement approach                 |
| Mrd.     | Milliarde(n)                                  |
| o.g.     | oben genannt                                  |
| o.S.     | ohne Seitenangabe                             |
| PC       | Personal Computer                             |
| QM       | Qualitätsmanagement                           |
| rd.      | rund  |
| S.       | Seite   |
| s.       | siehe   |
| s.a.     | siehe auch                                    |
| SDA      | Social demand approach                        |
| SGB III  | Sozialgesetzbuch, Drittes Buch                |
| sic      | so, auf diese Weise (lat.)                    |
| Sig.     | Signatur                                      |
| Tab.     | Tabelle                                       |
| TN       | Teilnehmer                                    |
| u.a.     | unter anderem, und andere                     |
| u.Ä.     | und Ähnliches                                 |
| UdSSR    | Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken    |
| USA      | United States of America                      |
| usw.     | und so weiter                                 |
| überarb. | überarbeitet(e)                               |
| vgl.     | vergleiche                                    |
| vs.      | versus  |
| Vo       | Vorgesetzte(r)                                |
| zit.     | zitiert                                       |
| zugl.    | zugleich                                      |

## Symbolverzeichnis

| <b>Symbol</b> | <b>Bedeutung</b>   |
|---------------|--|
| $\alpha$      | Alpha (Cronbachs Alpha)  |
| !             | so, auf diese Weise  |
| C             | Kontingenzkoeffizient (Interraterreliabilität)                           |
| Df            | Degrees of freedom (Freiheitsgrade)                                      |
| E             | Eta (Effektgröße in der Varianzanalyse)                                  |
| €             | Euro   |
| $\eta^2$      | Eta-Quadrat  |
| F             | Prüfgröße (Varianzanalyse)   |
| M             | Mittelwert   |
| n             | Stichprobengröße   |
| p             | asymptotische Signifikanz  |
| r             | Maß für den Zusammenhang zwischen Variablen (Produkt-Moment Korrelation) |
| SD            | Standardabweichung   |
| t             | Prüfgröße (t-Test)   |
| Z             | Prüfgröße (Kolmogoroff-Smirnov-Test)                                     |



## 1 Einführung

„Die großen Herausforderungen, vor denen Deutschland steht, sind bekannt: Demografischer Wandel, Entwicklung zur Wissensgesellschaft und der Veränderungsdruck der Globalisierung vor dem Hintergrund von Arbeitslosigkeit und angespannten öffentlichen Haushalten verlangen große politische Anstrengungen, um heutigen und künftigen Generationen ein Leben in Wohlstand zu sichern. Alle politischen Kräfte sind sich einig: Bildung ist ein Schlüsselthema für die weitere Entwicklung unserer Wirtschaft und unseres Landes. Nur an der Spitze des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts wird unser Land seine Zukunftschancen wahren können.“ (Schavan 2006: 6)

So bezieht die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Dr. Annette Schavan, in einem Artikel in der Zeitschrift „Weiterbildung“ (Heft 2/2006) Stellung zu der Bedeutung der Bildung für die Zukunftsfähigkeit Deutschlands. Dabei kommt der Weiterbildung<sup>3</sup> als quartärem Bereich<sup>4</sup> (s. Abbildung 1) des Bildungssystems Deutschlands eine besondere Rolle zu. Schlagwörter wie „Lebenslanges Lernen“, „Auswirkungen der PISA-Debatte“, „Qualitätssicherung der beruflichen Bildung“, „Bildungsfinanzierung“, „systematische Verzahnung von Aus- und Weiterbildung“ sowie „Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens“ (EQF), um nur einige zu nennen, bestimmen derzeit die aktuelle bildungspolitische Diskussion.<sup>5</sup>

Abbildung 1 zeigt in Anlehnung an die o.g. Schlagwörter in einer schematischen Darstellung die Grundstruktur des Bildungssystems in Deutschland. In dem Balken „Bildungsbereich“ wird die Abgrenzung des Elementarbereichs, des primären, sekundären, tertiären und quartären Bildungsbereichs ersichtlich. Deutlich ist die Verzahnung der Bildungsmöglichkeiten innerhalb der unterschiedlichen Schul- und Hochschultypen erkennbar.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Zur Definition der Begrifflichkeit ‚Weiterbildung‘ s. Kapitel 2.2 (Die betriebliche Weiterbildung – Definitionen und Abgrenzungen)

<sup>4</sup> Das deutsche Bildungssystem umfasst den Elementarbereich (Vorschule), den Primarbereich (Grundschule), den Sekundarbereich I (Jahrgangsstufen 5 bis 9, bzw. 10 der Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien), den Sekundarbereich II (Erwerb der allgemeinen Hochschulreife der Gymnasien und Gesamtschulen sowie die Berufsschulen), den tertiären Bereich (Hochschulen) sowie den quartären Bereich (allgemeine und berufsbezogene Weiterbildung) (Alt et al. (1994): 33–36; ebenso Weisser (2002): 114 f.

<sup>5</sup> Vgl. dazu *Feuchthofen; Severing (Hrsg.; 1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung; Feuchthofen (Hrsg.; 2002): GdWZ – Grundlagen der Weiterbildung, Schwerpunkt PISA, Heft 2/2002; Ehmman (2003): Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit; Steiner; Baumgartner (2003): Beiträge zur Bildungsdiskussion; OECD (Hrsg.; 2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003; Feuchthofen (Hrsg.; 2006): Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Schwerpunkt Europäischer Qualifikationsrahmen, Heft 2/2006.*

<sup>6</sup> Für eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Bildungsbereiche des deutschen Bildungssystems s. Alt et al. 1994: 33-36; ebenso BMBF 2007: 1-3.



Wert- und Statuszuschreibungen. Eine öffentliche Informationspolitik wurde deshalb immer wieder gefordert, die durch das Internet mittlerweile einen Schritt weiter gekommen ist.

Die Aktualität des Themas Weiterbildung wird deutlich, wenn man die Trefferquote zu verschiedenen Begriffen bei der Internetsuchmaschine „Google“ über einen längeren Zeitraum verfolgt.

*Tabelle 1: Entwicklung der Trefferquote bei der Internetsuchmaschine ‚Google‘ bei Eingabe verschiedener Begriffe zum Thema Weiterbildung.*

| Datum      | Weiterbildung | Berufliche Weiterbildung | Betriebliche Weiterbildung | Führungs-kräfte- | Rhetorik-trainer |
|------------|---------------|--------------------------|----------------------------|------------------|------------------|
| 30.04.2004 | 3.420.000     | 1.250.000                | 530.000                    | 75.000           | 10.800           |
| 30.04.2005 | 6.240.000     | 1.490.000                | 660.000                    | 95.500           | 26.600           |
| 31.07.2005 | 4.880.000     | 743.000                  | 458.000                    | 97.000           | 27.000           |
| 31.10.2005 | 12.000.000    | 2.910.000                | 1.220.000                  | 105.000          | 67.600           |
| 30.04.2006 | 51.100.000    | 6.510.000                | 1.960.000                  | 174.000          | 114.000          |
| 31.07.2006 | 45.200.000    | 5.080.000                | 1.660.000                  | 169.000          | 135.000          |
| 31.10.2006 | 49.000.000    | 3.540.000                | 1.530.000                  | 274.000          | 85.700           |
| 30.04.2007 | 43.500.000    | 1.310.000                | 1.270.000                  | 273.000          | 54.800           |
| 31.07.2007 | 43.300.000    | 2.480.000                | 1.600.000                  | 251.000          | 52.800           |

Quelle: <http://www.google.de/>

Mit Blick auf den Suchbegriff ‚Weiterbildung‘ fällt auf, dass dieser Terminus von allen in Tabelle 1 angegebenen Begriffe die größte Steigerung an Trefferquoten bei „Google“ zu verzeichnen hat: Waren es im April 2004 bereits 3.420.000 Einträge, die nach Eingabe des Begriffs ‚Weiterbildung‘ angezeigt wurden, lag die Trefferquote zwei Jahre später schon bei 51.100.000 und im Juli 2007 bei 43.300.000 Einträgen. Dies entspricht einer Steigerung von 1.166%. Im selben Zeitraum lagen die Steigerungsraten für den Begriff ‚Berufliche Weiterbildung‘ bei 98,4%, für ‚Betriebliche Weiterbildung‘ bei 201,9% und für den Begriff ‚Führungskräfteentwicklung‘ bei 234,7%. Bei Eingabe des Begriffs ‚Rhetoriktrainer‘ waren im Juli 2007 ca. 52.800 Treffer zu verzeichnen. Dies entspricht einer Erhöhung um 388,9 Prozentpunkten gegenüber dem Ausgangszeitpunkt April 2004. Bemerkenswert ist, dass im April 2006 das Maximum an Einträgen bei Eingabe der Begriffe ‚Weiterbildung‘, als auch ‚berufliche Weiterbildung‘ sowie ‚betriebliche Weiterbildung‘ erreicht wurde. Diese rein quantitative Betrachtung sagt allerdings noch nichts über die Qualität der angezeigten Ergebnisse aus.

Dennoch wird deutlich: Die Branche Weiterbildung hat sich zu einem bedeutsamen Markt entwickelt. Diese Entwicklung setzte jedoch erst in den 60er-Jahren ein. Nach Ausruf der „deutschen Bildungskatastrophe“ von Picht (1965) rückte Bildung und damit

auch Weiterbildung in den Fokus des öffentlichen Interesses. Für die Weiterbildung bedeuteten die 70er-Jahre, das Jahrzehnt der Bildungsexpansionen und Bildungsreformen, zunächst den Beginn eines starken Wachstums. Die 80er-Jahre brachten eine Erweiterung des Weiterbildungsangebotes und des Weiterbildungsinteresses – und damit verbunden – einen zunehmenden Wettbewerb mit sich. Das Angebot an Dienstleistungen für Weiterbildung, Training und Beratung stieg stetig an, wie auch die Zahl der Veröffentlichungen auf diesem Gebiet. Ebenso nahm die Zahl der Gründungen von Akademien und Instituten kontinuierlich zu. Die 90er-Jahre waren einerseits geprägt von einer wachsenden Weiterbildungsbeteiligung (insbesondere im Bereich rhetorischer Kommunikation und EDV) sowie dem Ausbau und der Verfeinerung der Weiterbildungsinstrumente, andererseits hielt in den Weiterbildungsinstitutionen ein neuer Ökonomismus Einzug, der sowohl an Effizienz und Effektivität als auch an Ressourcen und Gewinn orientiert war. Es erfolgte nach und nach eine Ausdünnung der Weiterbildungseinrichtungen (Weisser 2002: 46-64).

In den ersten Jahren des neuen Jahrtausends sind die meisten Weiterbildungsinstitutionen damit beschäftigt, im wachsenden internationalen Wettbewerb zu bestehen. Zudem entwickelt sich eine neue Sichtweise auf innovative und effektive Weiterbildung. Die Entwicklung von Kompetenzen, die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen<sup>8</sup>, die Meßbarkeit des Erfolgs von Weiterbildung können mit der Frage auf den Punkt gebracht werden: ‚Was bringt Weiterbildung wirklich?‘ und bestimmen die aktuelle Ausrichtung. Die Frage nach dem Nutzen von Weiterbildung ist der zentrale Ausgangspunkt geworden.

## 1.2 Die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung

Technologische, gesellschaftliche, strukturelle und bildungspolitische Veränderungen haben erhebliche Auswirkungen auf die Qualifikationsstruktur der Mitarbeiter eines Unternehmens. Deswegen kommt einer qualifizierenden Aus- und Weiterbildung eine hohe Bedeutung zu.<sup>9</sup> Ein hoher Ausbildungsstand vergrößert die Chancen auf einen adäquaten beruflichen Einstieg. Dies bedeutet aber noch nicht das Ende des Wissenserwerbs. Ebenso elementar ist, dass Arbeitnehmer sich im Laufe ihres Berufslebens praxisnah und nachhaltig weiterqualifizieren, um den Anschluss an ein sich immer schneller veränderndes berufliches Umfeld nicht zu verlieren. Denn die Halbwertszeit von Wissen hat sich unter anderem durch ein gestiegenes Tempo bei Neuentwicklungen, der wachsenden Technologisierung und der Internationalisierung verändert<sup>10</sup> (Nagel 1994: 30-32;

---

<sup>8</sup> Vgl. dazu *Lenzen (1998)*: Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen; *Stangel-Meseke (1994)*: Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Praxis.

<sup>9</sup> Vgl. dazu Kapitel 2.2 (Die betriebliche Weiterbildung – Definitionen und Abgrenzung)

<sup>10</sup> Mit dem aus der Kernphysik stammenden Begriff wird die Zeitspanne beschrieben, in der sich das einmal erworbene Wissen auf die Hälfte reduziert. So geht Jung (2006) davon aus, dass Schulwissen eine Halbwertszeit von 20 Jahren, Hochschulwissen von zehn, berufliches Wissen von fünf,

ebenso Jung 2006: 251 f.).

Weitere Tendenzen sind die kürzer werdenden Produktlebenszyklen sowie die zunehmende Verstärkung der Markt-, Qualitäts- und Kundenorientierung, die eine kontinuierliche Anpassung an neue Gegebenheiten erforderlich machen (Nagel 1994: 23-45).

Durch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen können zusätzlich positive externe Effekte<sup>11</sup> in Form einer gesteigerten Leistungsfähigkeit der Unternehmen<sup>12</sup> internalisiert werden. Diese Effekte können von dem Mitarbeiter ausgehen, der durch die entsprechende Weiterbildung z.B. unternehmerischer denkt und handelt, dadurch leistungsfähiger sowie markt- und kundenorientierter wird, neue Geschäftsfelder erschließt, und damit zu einer Ertrags- und Gewinnsteigerung sowie zu einem gestiegenen Ansehen des Unternehmens bei Kollegen, Kunden und externen Partnern beiträgt. In der Aggregation über alle Mitarbeiter würde dies bedeuten, dass Unternehmen durch loyale und motivierte Mitarbeiter erfolgreicher werden. Zudem könnten von den Unternehmen positive Signale für die Konjunktur durch eine wachsende Nachfrage nach Produkten und Dienstleistungen ausgehen und hierdurch zusätzlich Arbeitsplätze generiert werden. Die Erhöhung des Wissenskapitals und die gesteigerten Wachstumsraten wirken sich schließlich auf eine investive Bildungspolitik aus.

Darüber hinaus ergeben sich in einem nicht selten über 40 Jahre dauernden Berufsleben persönliche Weiterentwicklungen und berufliche Veränderungen. So kann der Wunsch entstehen, eine Berufsentscheidung zu revidieren, die mit 16 oder 17 Jahren getroffen wurde, um sich neu zu orientieren, Versäumtes nachzuholen und/oder umzuschulen.

Da der Staat als Monopolist im Bildungssektor im Allgemeinen nur ein Grundgerüst an Bildung zur Verfügung stellt, ist dies eine weitere, wesentliche Ursache für die Notwendigkeit kontinuierlicher beruflicher Weiterbildung (Widmaier 1976: 29-54). Denn das erworbene Wissen der grundständigen Bildung ist im Berufsleben oftmals nur in Grundzügen anwendbar und veraltet im Laufe eines Berufslebens auf Grund permanenter Veränderungsprozesse relativ schnell (Jung 2006: 877). Demzufolge obliegt die weitere Qualifikation der Mitarbeiter privaten Interessensgruppen.

Eine lebenslange Bereitschaft zur Weiterbildung erhöht somit die Chance, eine sichere Anstellung zu behalten, sich weiterzuentwickeln und berufliche Erfüllung zu erreichen.

---

Technologiewissen von drei Jahren und EDV-Fachwissen von einem Jahr hat (Jung 2006: 251).

<sup>11</sup> Externe Effekte „sind ganz allgemein positive und negative Wirkungen, die von privatem, öffentlichem und ausländischem Konsum oder Produktion auf Dritte ausgehen, ohne dass diese als Empfänger der Vorteile etwas dafür bezahlen (externe Nutzen) oder als Träger der externen Kosten dafür entschädigt werden.“ (Hohlstein et al. 2003: 232 f.)

<sup>12</sup> Betriebe und Unternehmen werden häufig als synonyme Bezeichnungen für denselben Begriffsinhalt verwendet. Dennoch ist eine Über- und Unterordnung zu sehen. So charakterisiert der Betrieb nur den technischen Produktionsbereich, während das Unternehmen den umfassenderen Begriff beschreibt. Ein Unternehmen kann demzufolge aus mehreren Betrieben bestehen (Corsten 1993: 863 f.). Im Rahmen dieser Dissertation werden die Begriffe Unternehmen und Betrieb gleichbedeutend verwendet.

Die Mitarbeiter mit einer hohen Einsatzbereitschaft und -flexibilität sowie einer hohen Lern- und Veränderungsbereitschaft haben auf dem Arbeitsmarkt die besten Chancen. Dies trifft vornehmlich auf die Zielgruppe des Führungskräftenachwuchses zu, deren Anforderungen in den letzten Jahrzehnten stark gestiegen sind (Jung 2006: 878).

Diese Zielgruppe wird häufig von Unternehmen in einem aufwändigen, lange dauernden Prozess gezielt ausgewählt und in speziellen Qualifikationsprogrammen auf ihre neuen Herausforderungen vorbereitet.<sup>13</sup>

### 1.3 Zielsetzung und Gegenstand der Forschung

Das Thema der Effizienz und Nachhaltigkeit von Bildungsmaßnahmen wird in einer von Kostenoptimierungen und Rationalisierung geprägten Wirtschaftswelt immer bedeutsamer. Zunehmend wird in das Humankapital nur dann investiert, wenn Unternehmen den Nutzen, den sie aus Qualifikationsmaßnahmen ziehen werden, zumindest ungefähr absehen können (Eichenberger 1992: 43).

Die Frage des Nutzens betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen ist in der bildungsökonomischen Forschung bisher in Ansätzen untersucht worden.<sup>14</sup> Der Forschungsschwerpunkt lag dabei hauptsächlich auf kleinen und mittleren Unternehmen,<sup>15</sup> da Datenmaterial zum Weiterbildungscontrolling und zur Qualitätsevaluation von Großunternehmen aus Geheimhaltungsgründen nur schwer zu erhalten ist. Gerade diese Unternehmen investieren jedoch am intensivsten in Weiterbildungsmaßnahmen (Ehmann 2003: 14 ff.).

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es deshalb, eine spezifische betriebliche Weiterbildungsmaßnahme über einen längeren Zeitraum in einem Großunternehmen auf ihren Nutzen hin zu untersuchen. Das Forschungsgebiet wird auf Qualifikationsmaßnahmen zur Führungskräfteentwicklung eingegrenzt, da gerade diese bildungsintensive Zielgruppe wesentlich die strategische Ausrichtung eines Unternehmens mitbestimmt und mitverantwortet, so dass auf ein entsprechend qualitativ hochwertiges, wirksames und nutzenstiftendes Entwicklungsprogramm seitens des Unternehmens Wert gelegt werden müsste.

---

<sup>13</sup> Vgl. dazu Kapitel 3.2 (Die betriebliche Führungskräfteentwicklungsmaßnahme ‚Basistraining Management‘ (BTM))

<sup>14</sup> Vgl. dazu *Essl (1996)*: Weiterbildungspraxis in Großunternehmen. Eine Pilotstudie; *Wüst (1998)*: Betriebliche Weiterbildung in der Schweizer Industrie. Ausgeschöpfte Möglichkeiten oder brachliegendes Potential?; *Behringer (1999)*: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz.

<sup>15</sup> Vgl. dazu *Aschoff (1995)*: Nutzung von Weiterbildungsangeboten und Implementierung von Weiterbildungsinhalten für KMU-Führungskräfte im internationalen Vergleich; *Scherer (1996)*: Partnerschaftliche Weiterbildung für Führungskräfte aus schweizerischen KMU. Analyse des schweizerischen Weiterbildungsmarkts und konzeptionelle Ansätze für die Programmgestaltung der Weiterbildungsanbieter; *Frey (2002)*: Evaluation der Weiterbildung für Klein- und Mittelunternehmen (KMU) aus Anbieter- und Nachfragersicht.

Der Forschungsgegenstand der empirischen Untersuchung ist die AUDI AG, ein Großunternehmen der Automobilbranche.<sup>16</sup> Diese Branche war und ist von einschneidenden Veränderungen betroffen, die mit immer schnelleren Produktlebenszyklen, technischen Innovationen, Kosten-Nutzen-Überlegungen, kontinuierlichen Verbesserungsprozessen, hohen Kundenerwartungen und Qualitätsansprüchen sowie einem internationalen Wettbewerbsumfeld, verbunden mit einem starken Verdrängungswettbewerb, einhergehen. Zudem ist diese Branche ein sehr attraktiver Arbeitgeber für die Zielgruppe der Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler (trendence 2006: 9 f.).

Die AUDI AG hat innerhalb der Automobilbranche in den letzten 15 Jahren eine erfolgreiche Entwicklung genommen und den Turn-around vom Volumenanbieter zum Premiumhersteller erreicht. Dies ist nicht ohne gut ausgebildete, motivierte und engagierte Mitarbeiter sowie unternehmerisch denkende und handelnde Führungskräfte möglich. Um diese Mitarbeitergruppe entsprechend den unternehmerischen und personalpolitischen Zielsetzungen zu qualifizieren, ist deshalb der Führungsnachwuchs nach diesen Erfordernissen auszubilden. Aus diesem Grund liegt das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit auf dem Managemententwicklungsprogramm der AUDI AG. Dabei durchlaufen die zukünftigen Führungskräfte nach einem längeren internen Auswahlprozess eine ca. einjährige Qualifizierungsmaßnahme.

Zur Bestimmung des Lernerfolgs unmittelbar nach Durchlaufen der Maßnahme, beantworteten die Teilnehmer, deren Vorgesetzte und die verantwortlichen Trainer Fragebögen zu den einzelnen Einheiten des Trainings.<sup>17</sup> Um den Transfererfolg<sup>18</sup> und die Steigerung der Managementkompetenz auf die vermittelten Inhalte und Lernziele der Qualifikationsmaßnahme zurückführen zu können, sind die Teilnehmer und deren Vorgesetzte nach ca. drei Monaten wiederholt schriftlich befragt worden.<sup>19</sup> Der Untersuchungszeitraum betrug 16 Monate. Dabei wurde in einer Längsschnittanalyse eine Gruppe über den gesamten Zeitraum der Qualifikationsmaßnahme begleitet. Zusätzlich erfolgte eine Untersuchung der einzelnen Einheiten der Maßnahme im Querschnitt unter Einbezug unterschiedlicher Teilnehmergruppen, um den Genauigkeitsstandards, insbesondere den statistischen Gütekriterien, Rechnung zu tragen. Insgesamt sind für die Befragung 23 Fragebögen entwickelt worden.<sup>20</sup>

Beschäftigt man sich mit der Weiterbildung und speziell mit der Frage nach dem Nutzen von betrieblicher Weiterbildung, bewegt man sich auf einem Fachgebiet, das eine Schnittmenge aus den Bereichen der Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Didaktik und

---

<sup>16</sup> Vgl. dazu Kapitel 3.1 (Vorstellung der Unternehmen)

<sup>17</sup> s. dazu Anhang, Teil A, Fragebögen, S. 236 ff.

<sup>18</sup> s. dazu Punkt 2.5.5.2 (Das Effektivitätscontrolling als Funktionszyklus)

<sup>19</sup> Vgl. dazu ausführlich Punkt 4.3.5 (Bestimmung der Untersuchungszeitpunkte)

<sup>20</sup> s. dazu Kapitel 5.1 (Die Fragebögen)

der Wirtschaftswissenschaften bildet. Jede dieser Disziplinen nähert sich dem Begriff, dem Vorgang und auch der Frage nach dem Nutzen der Weiterbildung auf ihre eigene Art und Weise. Die Dissertation erforscht das Phänomen des „Nutzens betrieblicher Weiterbildung“ aus der wirtschaftswissenschaftlichen, und speziell aus der bildungsökonomischen Perspektive.

## 1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Dissertation

### 1.4.1 Methodisches Vorgehen

Das *Vorgehen* ist in fünf Bereiche aufgeteilt. Der erste Bereich **Theoretischer Bezugsrahmen**<sup>21</sup> bildet die Grundlage der Untersuchung. Zunächst gilt es den Zusammenhang zwischen Bildungsökonomie und betrieblicher Weiterbildung herauszustellen, um dann deduktiv die Qualität und den Nutzen betrieblicher Weiterbildung als zentrales Thema für die Forschungsarbeit theoretisch zu definieren und abzuleiten. Maßnahmen des Bildungscontrollings bilden hier den Abschluss.

Im zweiten Bereich **Planung des empirischen Bezugsrahmens** werden die Unternehmen Audi und Audi Akademie sowie die Zielgruppe der Untersuchung vorgestellt. Es folgt die Beschreibung der Vorgehensweise bei der Untersuchung der Führungskräfteentwicklungsmaßnahme ‚Basistraining Management‘ und die Übertragung des Nutzenbegriffs auf diese Maßnahme.

Der dritte Bereich **Planung der Untersuchung** beschreibt die Hypothesen, die aus den theoretischen Überlegungen des ersten Bereichs abgeleitet werden sowie das Modell zur Bestimmung der Theorieüberprüfung.

**Der empirische Bezugsrahmen** als vierter Bereich, umfasst forschungsmethodische Angaben sowie die Konstruktion der Fragebögen. Die Analyse und Auswertung der Fragebögen sowie die Überprüfung der Hypothesen unter Zuhilfenahme der beschreibenden und schließenden Statistik bilden das Kernstück der Arbeit.

Der Synthese entspricht der fünfte Bereich **Schlussfolgerungen, Handlungsempfehlungen und Ausblick**, der die Ergebnisse der Analyse zusammenfasst, die Untersuchung kritisch betrachtet, Handlungsempfehlungen für die weitere Gestaltung des ‚Basistraining Management‘ enthält sowie mit einem Ausblick auf zukünftige Forschungsfelder im Bereich der betrieblichen Weiterbildung schließt.

---

<sup>21</sup> In der Dissertation werden im Text **Gliederungspunkte fett** und *Hervorhebungen kursiv* markiert.

### 1.4.2 Aufbau der Dissertation

Die Dissertation untergliedert sich in sechs Hauptteile (s. Abbildung 2).

Die **Einführung** als **erster Hauptteil** geht auf den Weiterbildungsmarkt im Wandel und die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung ein. Daraufhin werden die Zielsetzung und der Forschungsgegenstand mit dem zentralen Anliegen der Arbeit und der Abgrenzung zu benachbarten Disziplinen dargelegt. Die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise und des Aufbaus der Dissertation schließen den einleitenden Teil ab.

Der **zweite Hauptteil** ist in fünf Kapitel untergliedert. Dieser theoretische Bezugsrahmen bildet die Grundlage für den weiteren empirischen Verlauf der Arbeit. Das **erste Kapitel** behandelt die volkswirtschaftliche Disziplin der Bildungsökonomie und deren Bedeutung für die Entwicklung des Bildungs- und damit auch des Weiterbildungssektors, die in engem Zusammenhang mit sicherer Beschäftigung, Karrierewegen und Chancengerechtigkeit zu sehen ist. Diese bildungsökonomischen Grundüberlegungen sind die Basis für die weitere Arbeit. Das **zweite Kapitel** definiert und grenzt die Begrifflichkeiten Weiterbildung sowie berufliche und betriebliche Weiterbildung voneinander ab. In einer weiteren Konkretisierung auf das Thema der Dissertation beschäftigt sich das **dritte Kapitel** mit der Führungskräfteentwicklung als wesentlichem Element der Personalentwicklung. Das **vierte Kapitel** geht detailliert auf die Qualität und den Nutzen der betrieblichen Weiterbildung ein. Dabei werden Qualitätskriterien und Qualitätsstandards der betrieblichen Weiterbildung diskutiert. Anschließend erfolgt nach einer Begriffsdefinition eine Beschreibung der Nutzenkriterien in der betrieblichen Weiterbildung und deren Anwendung auf die Führungskräfteentwicklung. Das **fünfte Kapitel** mit Ausführungen zu den einzelnen Stufen des Bildungscontrollings sowie der Darstellung des Funktionszyklus im Effektivitäts- und Lernerfolgscontrolling rundet den zweiten Hauptteil ab.

Der **dritte Hauptteil** behandelt die Rahmenbedingungen für die empirische Untersuchung. Im **ersten Kapitel** erfolgt zunächst eine Kurzvorstellung der Unternehmen AUDI AG und der Audi Akademie, die von Audi beauftragt ist, die betriebliche Führungskräfteentwicklungsmaßnahme ‚Basistraining Management‘ zu konzipieren und mit eigenen und externen Trainern durchzuführen. Das **zweite Kapitel** beschreibt zum besseren Verständnis der prozessualen Gegebenheiten der AUDI AG den Auswahlprozess der Nachwuchsführungskräfte im Rahmen der Personalentwicklung sowie detailliert den Aufbau und den Ablauf des ‚Basistraining Management‘. Das **dritte Kapitel** geht auf die Herausforderungen der empirischen Untersuchung ein und bewertet die theoretischen Ansätze des Bildungscontrollings zur Nutzenmessung im Kontext der Führungskräfteentwicklungsmaßnahme der AUDI AG. Ein geeignetes Modell zur Bestimmung des Nutzens von betrieblicher Weiterbildung wird gewählt und die entsprechenden Kriterien werden auf das Untersuchungsdesign übertragen und adaptiert.

Im **vierten Hauptteil** werden die Überlegungen des dritten Hauptteils fortgeführt. Im **ersten Kapitel** wird eine Theorie zur Überprüfung des Nutzens des ‚Basistraining Mana-

gement' abgeleitet. Im Anschluss daran erfolgt im **zweiten Kapitel** die Operationalisierung der Theorie mit der Formulierung der Hypothesen, der Gegenstandsbenennung sowie der Wahl der Indikatoren und Variablen. Das **dritte Kapitel** beschreibt ein Modell zur Prüfung der Theorie, mit dem Fokus auf der Wahl des Forschungsdesigns, der Datenbasis sowie dem zeitlichen Aspekt der Datenerhebung und der Bestimmung der Untersuchungszeitpunkte.

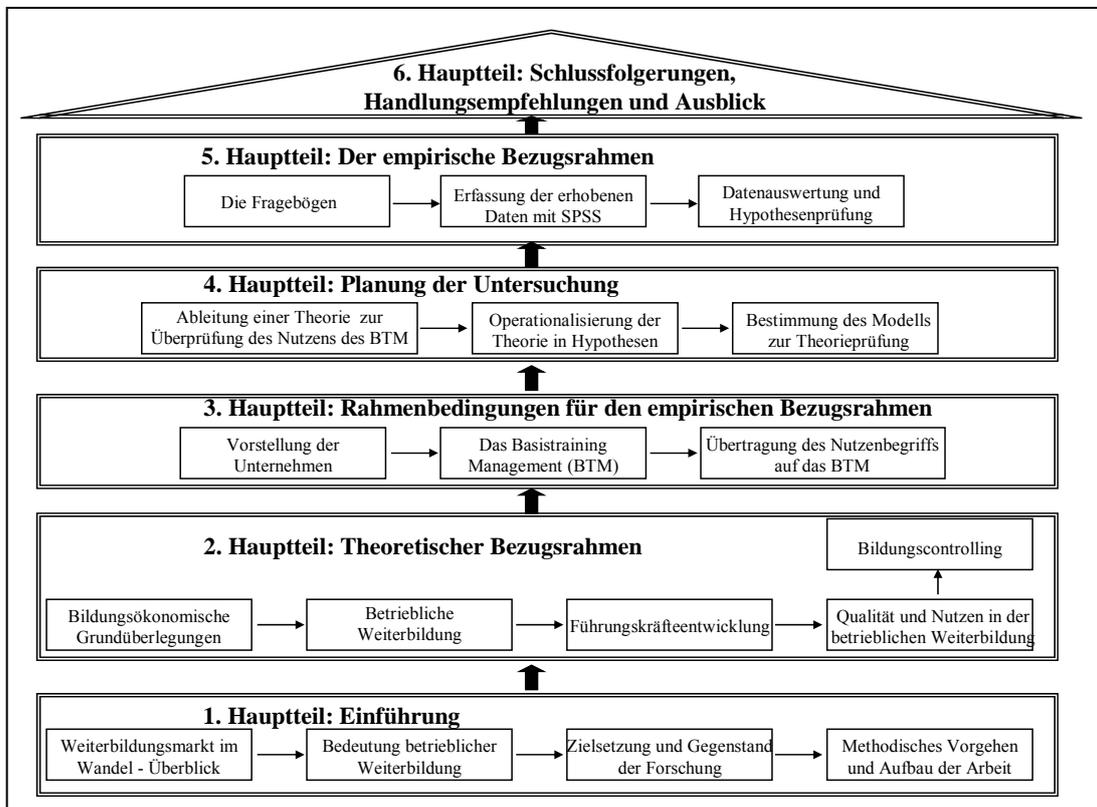
Der **fünfte Hauptteil** beschäftigt sich im **ersten Kapitel** mit den in der empirischen Studie verwendeten Fragebögen, wobei zunächst die Umsetzung der Hypothesen in Dimensionen des Fragebogens erläutert wird. Anschließend wird auf die Fragebogenkonstruktion, die Durchführung des Pretests sowie die Rücklaufquoten eingegangen. Das **zweite Kapitel** beschreibt in Kürze die Erfassung der Daten mit der statistischen Analytessoftware SPSS. Das **dritte Kapitel** erörtert die Planung der Auswertung mit den entsprechenden Voraussetzungen zur statistischen Überprüfung, wie das zu wählende Skalenniveau, die Auswertungsverfahren zur Reliabilitätsprüfung, die Vorgehensweise bei der qualitativen Auswertung, die Verfahren bei der empirischen Hypothesenprüfung sowie Annahmen zum Signifikanzniveau und den Effektgrößen. Daraufhin wird die realisierte Stichprobe der Teilnehmer und deren Vorgesetzten beschrieben. Vor der eigentlichen Auswertung wird die Reliabilität für die Dimensionen der Fragebögen anhand des Alphakoeffizienten nach Cronbach ermittelt. Die qualitative Auswertung der Erwartungen der Teilnehmer und deren Vorgesetzten an die Trainingseinheiten des ‚Basistraining Management‘ schließt sich an. Schließlich erfolgt die empirische Hypothesenüberprüfung. Diesem Punkt gehen Überlegungen zur Struktur der Auswertung voraus. Es folgen die Untersuchungen auf Normalverteilung der Daten und auf Varianzhomogenität als Voraussetzungen zur Hypothesenprüfung. Anschließend werden die zehn Hypothesen mit den entsprechenden statistischen Auswertungsverfahren überprüft.

Im **sechsten Hauptteil** werden im **ersten Kapitel** die Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung zusammengefasst und interpretiert. Im **zweiten Kapitel** werden praxisnahe Handlungsempfehlungen für die weitere Gestaltung des ‚Basistraining Management‘ gegeben. Die Dissertation schließt im **dritten Kapitel** mit einem Ausblick auf weitere Entwicklungen und mögliche Projekte innerhalb der betrieblichen Weiterbildungsforschung.

Der **Anhang** enthält die 23 erstellten Fragebögen, geordnet nach den Einheiten des ‚Basistraining Management‘ (Baustein 1, Baustein 2, Netzwerkkonferenzen und Baustein 3). Dabei werden zunächst die Fragebögen unmittelbar nach Abschluss jeder Einheit dargestellt (Teil I), gefolgt von den Fragebögen, die ca. drei Monate später eingesetzt wurden (Teil II). Des Weiteren sind die Übersicht der Rücklaufquoten über alle Einheiten sowie die entsprechenden im fünften Hauptteil verwendeten Tabellen, die mit der statistischen Analytessoftware SPSS ermittelt wurden, abgebildet.

Der vollständige Aufbau der Arbeit stellt in einem Überblick Abbildung 2 dar:

Abbildung 2: Aufbau der Arbeit



## 2 Theoretischer Bezugsrahmen

In diesem Hauptteil wird zunächst auf bildungsökonomische Grundüberlegungen (2.1) eingegangen, um in Kapitel 2.2 die betriebliche Weiterbildung zu definieren und abzugrenzen. Daraufhin beschreibt Kapitel 2.3 die Führungskräfteentwicklung als wesentliches Element der Personalentwicklung. Kapitel 2.4 umfasst Ausführungen zur Qualität und zum Nutzen der betrieblichen Weiterbildung. Kapitel 2.5 schließt mit Fragestellungen und Modellen des Bildungscontrollings den ersten Hauptteil ab.

### 2.1 Bildungsökonomische Grundüberlegungen

Das Kapitel beschäftigt sich als Hinführung zum Thema mit dem Bewusstwerden des Zusammenhangs von Bildung und Ökonomie (2.1.1). Anschließend erfolgt eine Abgrenzung und Definition zu den Begrifflichkeiten Bildungsökonomie, Bildung und Qualifikation (2.1.2). Theoretische Ansätze der Bildungsökonomie werden in Punkt 2.1.3 erörtert. Ein wesentliches Forschungsgebiet der Bildungsökonomie stellt die Finanzierung des Bildungssystems (2.1.4) dar. Auf den Einfluss von Interessengruppen auf Bildungsmaßnahmen wird in Punkt 2.1.5 eingegangen.

#### 2.1.1 Das Bewusstwerden des Zusammenhangs von Bildung und Ökonomie

Bildung ist für die volkswirtschaftliche Entwicklung von zentraler Bedeutung. Diese Erkenntnis setzte sich nicht erst seit dem Beginn der bildungspolitischen Diskussion Anfang der 60er-Jahre durch, eine Zeit in der die Bildungsökonomie neu entdeckt wurde. Ihre Wurzeln reichen bis in das Zeitalter des deutschen Merkantilismus<sup>22</sup> zurück, in dem erstmals die Bedeutung von Bildung und wirtschaftlichem Wachstum erkannt und der Zusammenhang zu den Erträgen des sogenannten geistigen Kapitals hergestellt wurde (Immel 1994: 23 f.).

Stellvertretend für die bildungsökonomischen Problemstellungen des letzten Jahrhunderts, die sich zu einem präferierten Forschungsthema der Wirtschaftswissenschaften in den 70er- und 80er-Jahren entwickelten, stehen die Fragen, die Edding 1963 in seinem Buch „Ökonomie des Bildungswesens“ stellt:

„Gibt es irgendeinen Bildungsvorgang, der nicht auch wirtschaftliche Voraussetzungen hat?“ bzw. „Gibt es irgendeinen wirtschaftlichen Vorgang, der nicht auch durch Bildung

---

<sup>22</sup> Der Merkantilismus war ein „durch Interventionismus und Dirigismus geprägtes wirtschaftspolit[isches] System des 16. bis 18. Jh. zur Stärkung der Wirtschafts-, Handels- und Finanzkraft der absolutist[ischen] Staaten; als Mittel dienten v.a. Förderung der großgewerbl[ichen] Produktion, Schaffung eines einheitl[ichen] Zoll- und Marktgebiets, Steigerung des Exports und Drosselung des Imports.“ (Brockhaus, Bd. 2, 2004: 649)

bedingt ist?“ (Edding 1963: 7)

Seit Ende der 50er-Jahre wurde zunehmend die Frage nach dem Stellenwert des Ausbildungsstandes einer Bevölkerung für die Produktivität und das Wirtschaftswachstum gestellt. Empirische Untersuchungsergebnisse der neoklassischen Wachstumstheorie bildeten dabei den Ausgangspunkt. Sie zeigten, dass das Wachstum des Sozialproduktes nur teilweise durch die mengenmäßige Zunahme der Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital erklärt werden kann (Siebert 1999: 57 ff.). Die unerklärte „Restgröße“ (Eckhardt 1978: 29) wurde dem technischen Fortschritt zugemessen. Dieser hängt wiederum stark von einer gut ausgebildeten Bevölkerung und den Forschungsaktivitäten ab, die damit den wirtschaftlichen Erfolg und die Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft bestimmen (Eckhardt 1978: 27 ff.).

Jedoch wurde noch bis 1960 das bestehende Bildungs- und Ausbildungssystem nur in Ansätzen diskutiert. Entsprechende Wachstumsquoten, das so genannte „Wirtschaftswunder“ (Jánossy 1966: 43-60), konnten durch die traditionellen Bildungsqualifikationen, vorwiegend Hauptschule, und durch Abwanderungen von qualifizierten Arbeitskräften aus der DDR und anderen Staaten erreicht werden. Soziale Barrieren und frühzeitige Festlegung auf entsprechende Bildungsniveaus erschwerten zudem die Übergänge von einem Schultyp zu einem anderen. Bedingt durch das Ende des „Wirtschaftswunders“, welches einherging mit dem Rückgang der konjunkturellen Wachstumsraten, der Rezession in den Jahren 1966/67, einer verschärften internationalen Konkurrenz auf dem Weltmarkt, einem bestehenden Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften<sup>23</sup> und den darauf folgenden Studentenunruhen, setzte in Politik und Wirtschaft eine bildungspolitische Diskussion ein, und der Zusammenhang von Bildung im Sinne von Qualifizierung und wirtschaftlicher Produktivität wurde in den öffentlichen Fokus gestellt (Combe 1977: 13 f.).

Es wurde ersichtlich, „daß [sic!] bei einem zu erwartenden, langfristig stagnierenden Arbeitskräftepotential der Wachstumszuwachs nicht mehr in erster Linie durch das Wachstum der Erwerbsbevölkerung, sondern insbesondere durch die Steigerung der Produktivität der Arbeit realisiert werden kann. ... Das Bildungswesen als wesentliche Bestimmungsgröße der Qualität des Nachwuchses avanciert damit zum ‚leading factor‘ des künftigen wirtschaftlichen Leistungsniveaus.“ (Hegelheimer 1975: 74)

Neben Edding (1963) und internationalen Veröffentlichungen von Schultz (1961), hatte auch Picht (1965) mit seinem Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe“ einen nicht minder großen Einfluss auf die sich abzeichnenden Reformbewegungen in Deutschland. Er regte Politik und Wirtschaft durch seine Formulierung „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand“ (Picht 1965: 9) zu Nach- und Umdenken an. Sowohl Edding als

---

<sup>23</sup> Der Anteil an hochqualifizierten akademischen Arbeitskräften an den gesamten Erwerbstätigen betrug in den 60er-Jahren etwa 2-3% (Hegelheimer 1975: 74). Im Vergleich dazu lag 2003 der Anteil der Erwerbspersonen mit Hochschulreife bei 27,6% (BMBF 2005: 400 f.).

auch Picht vertraten anhand internationaler Vergleiche die Ansicht, dass die Bundesrepublik Deutschland den zukünftigen und dabei insbesondere den wirtschaftspolitischen Anforderungen nur dann gewachsen sei, wenn ein schneller Ausbau der beruflichen und schulischen Bildung erfolge. Ansonsten würde Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Staaten bald nicht mehr konkurrenzfähig sein (Edding 1963: 13-31; ebenso Picht 1965: 9-12).

Auch Widmaier (1966a) wies in seiner Studie „Bildung und Wirtschaftswachstum“ darauf hin, dass das Angebot an hochqualifizierten<sup>24</sup> und gut ausgebildeten Arbeitskräften in den nächsten Jahrzehnten bei weitem nicht die steigende Nachfrage in Wirtschaft und Industrie decken könne (Widmaier et al. 1966a: 221 ff.).

Diese Analysen verfehlten ihre Wirkung nicht. Es wurde deutlich, dass das traditionelle Bildungssystem mit den bis dahin vermittelten Qualifikationen sowohl quantitativ als auch qualitativ die ökonomische Entwicklung beeinträchtigen könnte (Combe 1977: 15).

Damit veränderten sich auch lange vorherrschende Betrachtungsweisen. Zu den bis dahin bekannten Produktionsfaktoren Arbeit, Boden und Kapital wurde nun auch Bildung und Ausbildung hinzugezogen. Die Bildungskomponente verband sich somit im Produktionsprozess mit Kapital und Arbeit „zu komplementärem Wirken“. Man begann allmählich, „das Bildungswesen auch unter ökonomischen Gesichtspunkten zu sehen.“ (Widmaier et al. 1966a: 9) Die Bedeutung von Bildung für die volkswirtschaftliche Entwicklung war damit endgültig unbestritten.

Daraufhin setzte ein Reformprozess ein, der in den nächsten Jahren zu einem verstärkten Ausbau der Hochschullandschaft, einer Zunahme der Studentenzahlen sowie einer Ausweitung der Berufsausbildung und der betrieblichen Bildung<sup>25</sup> führte.

Neben den ökonomischen Aspekten prägten auch sozialpolitische Argumentationsmuster, wie sie exemplarisch Dahrendorf (1966) mit seiner Analyse „Bildung ist Bürgerrecht“ entwickelte und eine „aktive Bildungspolitik“ (Dahrendorf 1966: 9 ff.) forderte, die Haltung einer ganzen Studentengeneration. Er legte dar, dass es für Angehörige sozial- und einkommensschwacher Gruppen sehr schwierig sei, weiterführende Schulen zu besuchen und erfolgreich zu durchlaufen (Dahrendorf 1966: 28-44).

---

<sup>24</sup> Als hochqualifizierte Berufe werden die Berufe bezeichnet, „von denen angenommen werden kann, daß [sic!] darin Erwerbstätige mit Hochschulbildung und/oder mit Berufsschul/Fachschul-Ausbildung [!] beschäftigt sind.“ (Widmaier 1966a: 221) Ergänzend dazu versteht Zedler (1979) unter hochqualifizierten Arbeitskräften „sämtliche Absolventen von Bildungseinrichtungen ..., die eine über den Abschluß [!] der allgemeinbildenden, weiterführenden Schule hinausgehende Ausbildung haben; neben Absolventen der Universität fallen darunter Absolventen von Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Akademien.“ (Zedler 1979: 46)

<sup>25</sup> Der Facharbeiteranteil an den Erwerbstätigen stieg von 20% (1960) auf 59,7% (1990) (Maier 1994: 24).

Tabelle 2: Ausbau der Hochschullandschaft von 1960 bis 2003

| Jahr                         | Schulabgänger mit Hochschulreife (in Tsd.) | In %             | Hochschulen | In %             | Studienanfänger (in Tsd.) | In %             | Studenten (in Tsd.) | In %             | Professoren (in Tsd.) | In %             |
|------------------------------|--|------------------|-------------|------------------|---------------------------|------------------|---------------------|------------------|-----------------------|------------------|
| <b>Früheres Bundesgebiet</b> |  |                  |             |                  |                           |                  |                     |                  |                       |                  |
| 1960                         | 56,7                                       | <b>Basisjahr</b> | -           | -                | 79,4                      | <b>Basisjahr</b> | 291,1               | <b>Basisjahr</b> | 5,5                   | <b>Basisjahr</b> |
| 1965                         | 50,5                                       | -10,93           | -           | -                | 85,7                      | 7,93             | 384,4               | 32,05            | 9,4                   | 70,91            |
| 1970                         | 91,5                                       | 61,38            | -           | -                | 125,7                     | 58,31            | 510,5               | 75,37            | 14,9                  | 170,91           |
| 1975                         | 173,2                                      | 205,47           | 213         | <b>Basisjahr</b> | 166,6                     | 109,82           | 840,8               | 188,84           | 30,5                  | 454,55           |
| 1980                         | 218,1                                      | 284,66           | 229         | 7,51             | 192,9                     | 142,95           | 1.036,3             | 255,99           | 26,7                  | 385,45           |
| 1985                         | 293,8                                      | 418,17           | 241         | 13,15            | 206,9                     | 160,58           | 1.336,7             | 359,19           | 28,4                  | 416,36           |
| 1990                         | 266,8                                      | 370,55           | 248         | 16,43            | 277,9                     | 250,00           | 1.579,0             | 442,43           | 31,3                  | 469,09           |
| <b>Deutschland</b>           |  |                  |             |                  |                           |                  |                     |                  |                       |                  |
| 1992                         | 280,2                                      | 394,18           | 318         | 49,30            | 290,8                     | 266,25           | 1.834,3             | 530,13           | 34,9                  | 534,55           |
| 1995                         | 294,8                                      | 419,93           | 326         | 53,05            | 262,5                     | 230,48           | 1.857,9             | 538,23           | 39,9                  | 625,45           |
| 2000                         | 347,5                                      | 512,87           | 352         | 65,26            | 315,0                     | 296,73           | 1.799,3             | 518,10           | 41,5                  | 654,55           |
| 2003                         | 369,0                                      | 550,79           | 366         | 71,83            | 377,5                     | 37,44            | 2.019,8             | 593,85           | 45,6                  | 729,09           |

**Quelle:** eigene Darstellung nach BMW (Hrsg.; 1993); BMBF (Hrsg.; 2000); ders. (Hrsg.; 2005)

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, erhöhte sich die Anzahl der Hochschulen in Deutschland kontinuierlich. Gab es 1975 noch 213 Hochschulen, stieg diese Zahl bis 1985 auf 241 und steigerte sich 1990 auf 248 Hochschulen. Nach der Wiedervereinigung wuchs die Zahl von 318 (1992) auf 366 im Jahr 2003 an. Dies entspricht einer Steigerung von knapp 72% im Zeitraum 1975 bis 2003. Demgegenüber stieg zwischen 1960 und 1990 die Anzahl der immatrikulierten Studenten (Deutsche und Ausländer) um 442% von 291.100 auf 1.579.006 (alte und neue Bundesländer). Im Jahr 2000 studierten 1.799.338 Studierende und 2003 wurde erstmals die Zweimillionengrenze mit 2.019.831 Studenten überschritten. Dies bedeutet eine Zunahme von ca. 594% im Zeitraum von 1960 bis 2003. Ebenso sind die Studienanfängerzahlen zwischen 1960 und 2003 um 375% angestiegen. Damit verbunden ist eine Erhöhung der Zahl der Professoren an Universitäten, Kunsthochschulen und Fachhochschulen (einschließlich Verwaltungsfachhochschulen). Lag diese Zahl noch 1960 bei 5.500 Stellen, erhöhte sie sich bis 1975 auf rund 30.500. 2003 lehrten an den deutschen Hochschulen 45.571 Professoren. Dies bedeutet eine Steigerung von 729% gegenüber dem Jahr 1960.

Dem sprunghaften Anstieg der Studentenzahlen zwischen 1965 und 1975 (s. Tabelle 2) und dem sich vollziehenden Strukturwandel stand eine eher schwerfällige Reaktion des Beschäftigungssystems gegenüber. In den 70er-Jahren schien sich die Entstehung eines ‚akademischen Proletariats‘ abzuzeichnen. Denn die Folge der zunehmenden Studenten-

zahlen war, dass die Anzahl der Absolventen das Angebot an freien Stellen auf dem Arbeitsmarkt überstieg und somit die gelehrten Qualifikationen bei weitem nicht benötigt wurden (Combe 1977: 16 ff.).

Riese gab 1967 in einer Studie zu bedenken, dass sich bei konsequenter Anwendung des Manpower requirement approach<sup>26</sup> eine weitere Expansion im Hochschulbereich erübrigen würde. Dieses Ergebnis stand im Gegensatz zu den vorherrschenden Vorstellungen. Die Bildungsplanung<sup>27</sup> sollte lediglich zu einem gleich bleibenden Niveau an Absolventen beitragen oder den Ersatzbedarf sicherstellen (Hegelheimer 1975: 77).

„Unter der Annahme einer gleichbleibenden [!] Studentenquote pro Altersjahrgang glaubte man schlußfolgern [!] zu müssen, daß [sic!] in den 80er Jahren nur ein zeitweiliger Studentenberg entstehen würde. Daher wurden die Universitätskapazitäten von 1975/78 kaum erweitert, um spätere Überkapazitäten zu vermeiden.“ (Maier 1974: 25)

Dies stellte sich jedoch als Fehlplanung heraus. Die Folgen sind bis heute an den Hochschulen spürbar, u.a. durch eine Überfüllung der Hörsäle und die knappen Personalressourcen (Maier 1974: 25).

Damit wurden erstmals die Schwierigkeiten deutlich, einen langfristigen Zusammenhang zwischen dem Bedarf der Wirtschaft und den dafür benötigten Absolventen herzustellen sowie die exakten Planzahlen zu prognostizieren.

Zusammenfassend lässt sich aus Tabelle 2 folgern, dass seit Mitte der 60er-Jahre das Interesse an weiterführenden Bildungsgängen ungebrochen und kontinuierlich angewachsen ist. Der „Wunsch des Individuums nach einem Mehr an Bildung .. [sowie die] ... Notwendigkeit nach größerer sozialer Gerechtigkeit“ (Eckhardt 1978: 10) spielen hierbei eine wesentliche Rolle. Die Bedeutung höherer Bildung hat in den letzten 45 Jahren deutlich zugenommen. Dies ist nicht nur darauf zurückzuführen, dass die täglichen Anforderungen der Arbeitswelt Denkweisen und Handlungskompetenzen höherer Bildung erfordern, sondern auch auf eine stärkere Verzahnung von Karriere- und Privatleben, auf höhere Chancen bei einem Berufseinstieg, Sinnstiftung und vor allem auf ein gesteigertes Bewusstsein bei Politik und Bevölkerung für den Wert von Bildung und Weiterbildung.

---

<sup>26</sup> Dieser Planungsansatz wird in Punkt 2.1.3.2.1 (Der Arbeitskräftebedarfsansatz) erläutert.

<sup>27</sup> Bildungsplanung „[v]ersucht durch Vorausschätzungen des quantitativen und qualitativen Bedarfs der Wirtschaft und des Staates an Arbeitskräften (Manpower-Ansatz) oder durch Vorausschätzung der Nachfrage von Eltern für ihre Kinder und anderen Nachfragern nach Bildungsplätzen die Bildungskapazitäten zu bestimmen und eine Grundlage für die staatliche Bildungspolitik zu schaffen... [Man geht] von einer bestimmten Wachstumsrate des Sozialproduktes, gegliedert nach Wirtschaftsbereichen, aus und stellt eine sektorale Prognose der Arbeitsproduktivitäten und der zukünftigen Berufsstrukturen auf. ... [Damit soll] das Bildungssystem auf Arbeitsmarkt und Gütermarkt abgestimmt werden. Die Bildungsplanung liefert allerdings nur begrenzt eine rationale Grundlage für die staatliche Bildungspolitik, weil ihr ein theoretisches Fundament fehlt und sich die Prognosen als *sehr problematisch erwiesen haben*.“ (Hohlstein et al. 2003: 117)

## 2.1.2 Grundlagen und Abgrenzung

Die in Punkt 2.1.1 dargestellten Entwicklungen warfen in nahezu allen westlichen Ländern Fragen nach der Bedeutung von Bildungsaufwendungen, nach einem gut ausgebauten Bildungswesen und einem entsprechenden Bildungsniveau in der Bevölkerung für die Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft auf. Combe (1977) bezeichnet dies auch als „Grundfrage der Bildungsökonomie“ (Combe 1977: 23).

Im Rahmen dieser Dissertation wird der Bildungsökonomie eine hohe Bedeutung für die Weiterbildung zugemessen, die wiederum in engem Zusammenhang mit Bildung und Beschäftigung steht. Deshalb werden im Folgenden einige zentrale Begriffe definiert und erläutert.<sup>28</sup>

### 2.1.2.1 Bildungsökonomie

In den 60er-Jahren waren vor allem Arbeiten amerikanischer Ökonomen, wie Machlup, Schultz, Denison, Becker und Bowman richtungweisend, die sich unter anderem mit den wirtschaftlich orientierten Fragen des Bildungswesens sowie den Fragen der Bildung als Wachstumskomponente beschäftigten (Maier 1994: 38 f.).

Auf Basis dieser Arbeiten hat sich die Bildungsökonomie in den folgenden Jahren sowohl inhaltlich als auch methodisch weiter entwickelt, so dass für diesen Begriff unterschiedliche Sichtweisen und Definitionen zu finden sind.

Generell lassen sich jedoch **fünf Forschungsschwerpunkte**<sup>29</sup> benennen:

- Der **erste Schwerpunkt** liegt auf den theoretischen und empirischen Untersuchungen zwischen Wirtschaftswachstum, Einkommen und Ausbildung. So wird z.B. versucht den Beitrag von **Bildungsinvestitionen** zum Wirtschaftswachstum zu ermitteln. Diese Forschungsarbeiten basieren auf dem Konzept der Humankapitaltheorie.<sup>30</sup>
- Das Gebiet der **Bildungsplanung** ist ein **zweiter Forschungsschwerpunkt**.
- Die Steuerungsmechanismen des Bildungssektors werden in verschiedenen Forschungsarbeiten analysiert. Bei diesem **dritten Schwerpunkt** geht es um die **Anreizmechanismen**, die das Verhalten von Lehrenden und Lernenden steuern. Da Bildung externe Effekte hervorruft, greift der Staat stark in den Prozess der Produktion von Bildung ein. Neuere Ansätze untersuchen die Möglichkeiten, durch mehr Wettbe-

---

<sup>28</sup> Die Abgrenzung zur Weiterbildung erfolgt in Kapitel 2.2 (Die betriebliche Weiterbildung – Definitionen und Abgrenzungen)

<sup>29</sup> Vgl. dazu Eckhardt 1978: 12 f.; Geigant et al. 2000: 122 f.; ebenso Hohlstein et al. (2003): 116 f.

<sup>30</sup> s.a. Punkt 2.1.3.1 (Der Ansatz der Humankapitaltheorie)

werb, wie finanzielle Anreize oder Prestigewettbewerb, die Leistungsanreize zu verstärken.

- Der **vierte Schwerpunkt** beschäftigt sich mit Fragen der **Bildungsfinanzierung**. Dabei geht es nicht nur um die Finanzierung der institutionellen Kosten (Kosten der Bildungsbetriebe), sondern auch um die Lebenshaltungskosten während der Bildungs- und Ausbildungsphase.
- In neuerer Zeit verstärken sich als **fünfter Schwerpunkt** die Forschungen auf dem Gebiet der **inneren Ökonomie der Bildungseinrichtungen**. Dazu zählen Fragen zur optimalen Schulgröße, Standort von Bildungseinrichtungen und der Steigerung der Effizienz der Ausbildung. Ein großes Problem ist hier die adäquate Outputmessung des Bildungssystems (Geigant et al. 2000: 122 f.; auch Hohlstein et al. 2003: 116 f.).

Im Allgemeinen wird Bildungsökonomie verstanden als eine „Zusammenfassung der theoretischen und empirischen Teilgebiete der Wirtschaftswissenschaften, die sich mit den allokatons- und verteilungstheoretischen Problemen des Bildungssektors und mit Fragen seiner Finanzierung beschäftigt.“ (Hohlstein et al. 2003: 116)

### 2.1.2.2 Bildung

In engem Zusammenhang mit der Bildungsökonomie stehen auch die Begriffe Bildung und Qualifikation, die oftmals in unterschiedlichem Kontext verwendet werden. In der Literatur findet man dazu eine Vielzahl von Sichtweisen und Definitionen, die untereinander teilweise stark differieren.<sup>31</sup>

Der Begriff Bildung geht den modernen Sozial- und Humanwissenschaften des 19. und 20. Jahrhunderts weit voraus. Er gehört „zu den Grundbegriffen der Aufklärung“ (Groothoff 1978: 107) und ist im 18. Jahrhundert besonders durch Herder, Schleiermacher und Humboldt geprägt worden. Der Bildungsbegriff bezieht sich auf eine Funktionalität zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. Er bringt zum Ausdruck, was eine Person aus ihrer gesellschaftlichen Situation macht, wie sie mit ihr umgeht, wie sie ihr Leben in Arbeit und Freizeit gestaltet, wie sie gestellte Anforderungen bewältigt und wie sie somit ein bestimmtes Weltbild entwirft. Dies steht wiederum in enger Beziehung mit der konkreten Lebenssituation des Einzelnen und der Sinnhaftigkeit seines Lebensentwurfs (Groothoff 1978: 107 ff.; Böhm 2000: 75 f.).

So ist nach Brockhaus (2004) „**Bildung**, bewusste, planmäßige Entwicklung der natürlich vorhandenen geistigen und körperl[ichen] Anlagen des Menschen. Auch der durch

---

<sup>31</sup> Als Beispiele vgl. *Pleines (1971)*: Bildung, Grundlegung und Kritik eines pädagogischen Begriffs; *Wehle (Hrsg.; 1973)*: Pädagogik aktuell, 32-35, *Wirth (Hrsg.; 1978)*: Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, 107-113; *Wulf (Hrsg.; 1980)*: Wörterbuch der Erziehung, 65-69; *Böhm(2000)*: Wörterbuch der Pädagogik, 75-77.

diese Entwicklung erreichte Zustand“ (Brockhaus, Bd. 1, 2004: 270).

Diese Definition ist nach Meinung des Verfassers aber zu eng gefasst, da sie sich ausschließlich auf das Individuum bezieht und nicht die Einflüsse der Umwelt und Gesellschaft integriert. Überdies wird Bildung ausschließlich mit einer bewussten, planmäßigen Entwicklung verbunden. Denn Lernen erfolgt nicht nur intentional, sondern findet auch informell, spontan und beiläufig statt, sozusagen „en passant“, etwa durch eine Reise, Krankheiten, Beziehungskrisen oder Lebensroutinen, wie Gespräche in der Familie, dem Freundeskreis, in Vereinen (Reischmann 1995: 200 ff.).

Hentig (1999) hingegen beschreibt Bildung im Hinblick auf die übertragbaren Fähigkeiten auf etwas ironische Weise: „Bildung sei das, was zurückbleibe, nachdem man das Gelernte wieder vergessen habe“ (Hentig 1999: 17).

In der vorliegenden Dissertation bezieht sich der Bildungsbegriff vorwiegend auf betriebliche Weiterbildung. In diesem Zusammenhang eignen sich deshalb besonders zwei Definitionen:

Widmaier (1966a) zitiert die Definition des Deutschen Bildungsrates:<sup>32</sup> „Gebildet wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst und die Gesellschaft zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“ (Widmaier et al. 1966a: 9)

Für Becker (1999) ist Bildung ein „dynamischer Begriff“, der Folgendes umschreibt: „Input von Informationen in das personale System und die daraus resultierende Verhaltensänderung (Bildungsprozeß) [!]. Bildung als Ergebnis kennzeichnet das Niveau erreichter Befähigung aus verarbeiteten Informationen (Bildungsniveau).“ (Becker 1999: 117)

Mit diesen Definitionen wird der Bildungsbegriff erweitert und die Verbindung zwischen Individuum, Gesellschaft und Umwelt hergestellt. Vor allem lässt sich die zuletzt zitierte Definition auf die Zielsetzung der Dissertation übertragen. Denn die Frage nach dem Verhältnis von Input und der daraus erzielten Verhaltensänderung und Kompetenzsteigerung einer Person wird für die Bestimmung des Nutzens von betrieblicher Weiterbildung im explorativen Teil dieser Arbeit aufgegriffen.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Vgl. dazu *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.; 1971): Strukturplan für das Bildungswesen*, 51.

<sup>33</sup> Vgl. dazu den fünften Hauptteil (Der empirische Bezugsrahmen)

### 2.1.2.3 Qualifikation

Mit dem zunehmenden Interesse an Bildungspolitik zu Beginn der 60er-Jahre hat sich dieser Begriff vor allem in den Bereichen Bildung, Ausbildung und später auch in der Weiterbildung durchgesetzt. Dabei muss Qualifikation deutlich von dem Begriff Bildung abgegrenzt werden. Denn Qualifikation bezieht sich auf die Befähigung und Eignung für eine bestimmte berufliche Tätigkeit (Böhm 2000: 435), wohingegen Bildung als vom Arbeitsmarkt unabhängig gesehen wird. Qualifikation orientiert sich also an einem „ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf“ (Baethge 1980: 479).

„Qualifikation kann definiert werden als *Arbeitsvermögen*, als die Gesamtheit der je subjektiv-individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem einzelnen [!] erlauben, eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen; Qualifikation bedeutet somit die an das arbeitende Subjekt gebundenen Voraussetzungen des Produktions- und Reproduktionsprozesses.“ (Baethge 1980: 479)

Qualifikationen sind für den Erhalt des Arbeitswertes des Erwerbstätigen, die beruflichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten sowie die langfristige Arbeitsplatzsicherung in einer sich schnell verändernden, von Technologie geprägten Arbeitswelt erforderlich. Qualifikationen sind nicht von Dauerhaftigkeit, sondern müssen im Laufe eines Berufslebens kontinuierlich weiterentwickelt werden. Hierbei kommt vor allem der Weiterbildung – insbesondere der betrieblichen Weiterbildung<sup>34</sup> – eine wesentliche Aufgabe zu.

### 2.1.3 Theoretische Ansätze der Bildungsökonomie

In diesem Kapitel werden theoretische Ansätze und Forschungsschwerpunkte der Bildungsökonomie detailliert beschrieben. Insbesondere liegt der Fokus auf dem Ansatz der Humankapitaltheorie, der Bildung unter dem Aspekt wirtschaftlicher Nutzung untersucht. Daraufhin werden der Ansatz der Bildungsplanung sowie drei Planungsmodelle erörtert.

---

<sup>34</sup> Vgl. dazu Punkt 2.2.3 (Betriebliche Weiterbildung)

### 2.1.3.1 Der Ansatz der Humankapitaltheorie

Das Humankapital als eines der Aktiva einer Volkswirtschaft, einer Person oder Personengruppe umfasst im weiteren Sinne die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten<sup>35</sup> der arbeitenden Bevölkerung. Im engeren Sinne wird darunter das Bildungskapital verstanden, das nach Bildungsjahren, -kosten oder -abschlüssen gemessen wird. Das Humankapital, also der Faktor Arbeit, ist neben den Produktionsfaktoren Boden und Kapital damit die qualitative Komponente im Produktionsprozess (Zedler 1979: 201; auch Böhm 2000: 251). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Investitionen in Bildung zu einer Steigerung der Produktivität<sup>36</sup> führen und damit langfristig Erträge bewirken.

Erste Humankapitalkonzepte gehen auf Sir William Petty (1623-1687) zurück. 1853 entwickelte der Engländer William Farr die ersten wissenschaftlichen Methoden zur Berechnung des „Geldwertes eines Menschen“ (Immel 1994: 107).

Bis zum Zweiten Weltkrieg blieben diese Methoden die Basis aller weiteren Humankapitalberechnungen. Erst Ende der 50er-Jahre erfolgte eine Wiederbelebung der Humankapitaltheorie. Als typische Vertreter können u.a. Schultz (1961), Denison (1964), Blaug (1976) und Becker (1993) gesehen werden<sup>37</sup> (Behringer 1999: 31 f.; ebenso Immel 1994: 107 f.).

Dabei ist die Erforschung der Wirkung von Bildungsinvestitionen<sup>38</sup> auf wirtschaftliche, aber auch gesellschaftliche Prozesse ein leitender Grundgedanke. Eine möglichst hohe Ertragsrate wird angestrebt, um Ressourcen entsprechend effizient nutzen zu können.

„Die Humankapitaltheorie fußt auf der These, daß [!] Bildungsaktivitäten das Arbeitspotential von Erwerbspersonen so verändern, daß [!] deren Arbeitsqualität und -leistung

---

<sup>35</sup> Unter *Kenntnisse* versteht man im Allgemeinen Sach- oder Fachwissen, das durch Erfahrung oder im Studium erworben wurde (Duden, Band 10, 2002: 524). *Fähigkeiten* schließen „[i]m Unterschied zur Begabung, bei der die angeborenen Bedingungen ... im Vordergrund stehen, ... auch solche Bedingungen ein, die auf Lernprozesse zurückgehen. F[ähigkeiten] werden .. durch die Tätigkeiten und Tätigkeitsbereiche definiert, denen sie zugeordnet werden.“ (Brockhaus, Bd. 7, 1988: 60; ebenso Gabler, Bd. 3, 1997: 1271) *Fertigkeiten* dagegen bezeichnen durch Ausbildung oder „Übung erworbenes Können sowie eine gesteigerte Fähigkeit. F[ertigkeiten] können als relativ verfestigte und automatisierte Tätigkeitskomponenten, häufig ohne ständige Steuerung und Kontrolle durch das Bewußtsein [!], aufgefasst werden“, die man sich im Rahmen anderer Lernprozesse aneignet (Brockhaus, Bd. 7, 1988: 228; ebenso Duden, Bd. 10, 2002: 361).

<sup>36</sup> Geigant (2000) definiert Produktivität als das „Verhältnis zwischen Output und einem oder mehreren Inputs, die an der Erstellung des Outputs beteiligt sind.“ (Geigant et al. 2000: 793) Im Sinne dieser Arbeit wird Arbeitsproduktivität als „Verhältnis zwischen Output und dem dafür erforderlichen Arbeitseinsatz“ (Geigant et al. 2000: 66) verstanden.

<sup>37</sup> Vgl. *Schultz (1961): Education and Economic Growth; Denison (1964): Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth; Blaug (1976): The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey; Becker (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education.*

<sup>38</sup> Unter Bildungsinvestitionen versteht man die „Ausgaben für einen Lehr- und Lernprozeß [!] zur Formung, Gestaltung und Prägung des Menschen“ (Immel 1994: 112).

steigt. Damit steigt ihre Leistung pro Stunde, d.h. ihre (Arbeits-) Produktivität. Die bildungsbedingt höhere Produktivität wird ... im Arbeitsmarkt durch höheren Verdienst (Lohn, Gehalt) entgolten.“ (Timmermann 1997: 644)

Diese höheren Verdienste fließen wieder über Steuern, Konsum bzw. Investitionen zurück in die Gesellschaft und können als Erträge der vorangegangenen Bildungsinvestitionen betrachtet werden. Damit haben sie eine maßgebliche Wirkung auf das Wirtschaftswachstum. Somit wird das volkswirtschaftliche Wachstumstempo durch die Erziehungs-, Ausbildungs- und Forschungsinvestitionen bestimmt.

Neben dieser makroökonomischen Sichtweise stellt sich für den Einzelnen die Frage nach der optimalen Dauer der Ausbildung. Zusätzliche Bildung ist mit eventuell zukünftig höheren Löhnen, aber auch mit einem gegenwärtigen Einkommensverzicht, die als Opportunitätskosten<sup>39</sup> bezeichnet werden, und direkten Ausbildungskosten verbunden. Eine unmittelbare Implikation des Modells ist, dass eine längere Ausbildung höhere Löhne zur Folge hat, falls nicht Ausbildung als nutzenstiftende Tätigkeit an sich aufgefasst wird (Maier 1994: 63 ff.). Dies trifft auf die Entscheidung zu lebenslanger Weiterbildung und den weiteren Karrieremöglichkeiten innerhalb eines Unternehmens zu.

Komplexe Modelle wurden entwickelt<sup>40</sup> zur Erklärung von Einkommensunterschieden nach Alter und Berufen, zur Erklärung der Dauer von individuellen Beschäftigungsverhältnissen, zur individuellen Einkommensentwicklung im Betrieb sowie zur Berufswahl (Eckhardt 1978: 34-54). Die Modelle<sup>41</sup>, die an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden sollen, sind auf Grund ihrer unterschiedlichen Ergebnisse nur begrenzt aussagefähig, und für den Einsatz von bildungs- und wirtschaftspolitischen Fragestellungen bedingt einsetzbar (Maier 1994: 51-80).

Carnoy (1995) hat den Zusammenhang zwischen Bildungsinvestitionen und Produktivitätssteigerungen im Hinblick auf industrielle Produktionsweisen untersucht. Er weist darauf hin, dass bisher keine gesicherten Befunde über die Verbindung zwischen höherer Schulbildung und einem damit einhergehenden Anstieg der Produktivität bestehen. „It's generally believed that investment in schooling leads to higher productivity, but researchers have not, as scientists, made a persuasive empirical case for such causality.“ (Carnoy 1995: 2)

---

<sup>39</sup> Für die Dauer der Ausbildungszeit entsteht ein Einkommensverlust. Während dieser Zeit werden der Volkswirtschaft produktive Ressourcen entzogen. Es wird jedoch auch kritisch bemerkt, dass es oftmals keine echte Alternative zur Ausbildung gibt. Es besteht allein die Möglichkeit der Wahl der zu erwerbenden Qualifikation. Denn ohne Ausbildung sind die Chancen auf einem attraktiven und zeitlich unbefristeten Arbeitsplatz äußerst gering (Maier 1994: 63 ff.).

<sup>40</sup> Vgl. *Schultz (1961): Education and Economic Growth*; *Correa (1963): The Economics of Human Resources*; *Denison (1964): Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth*.

<sup>41</sup> Einen guten Überblick über die Geschichte und die Messung der Humankapitaltheorie gibt die Arbeit von Immel 1994: 114-119.

In Analogie zur Humankapitaltheorie müssten sich nach Carnoy bei Arbeitnehmern durch Investitionen in Weiterbildung Produktivitätssteigerungen nachweisen lassen. Die Ursache dafür, dass dieser Beweis bisher nicht erbracht werden konnte, liegt für Carnoy in der begrenzten Einflussnahme auf Entscheidungen großer Teile der Arbeitnehmerschaft.<sup>42</sup> Macht-, Kontroll- und Arbeitsplatzstrukturen, wie etwa Fließbandarbeit industrieller Produktionsweisen, geben nur jenen Personengruppen Entscheidungsbefugnisse, die entweder selbstständig sind oder eine höhere Position in der Unternehmenshierarchie einnehmen (Carnoy 1995: 2 f.).

Damit wird deutlich, dass Bildung und Ausbildung nur dann zu wesentlichen Steigerungen der Arbeitsproduktivität beitragen können, wenn das Potenzial menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht durch Organisationsstrukturen in seiner Entfaltung behindert wird. Je höher also die Entscheidungsautonomie, desto effizienter könnten Investitionen in Bildung im Produktionsprozess eingesetzt werden.

### 2.1.3.2 Bildungsökonomische Planungsansätze

Wie in Punkt 2.1.1 deutlich wurde, sind bildungspolitische Entscheidungen langfristig ausgerichtet und deren Auswirkungen nur schwer zu prognostizieren. Deshalb zielen bildungsplanerische Aktivitäten darauf ab, mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen Unsicherheiten im Hinblick auf Bildung und Beschäftigung zu begegnen, um bildungspolitische Entscheidungen sachlich vorzubereiten, Ressourcen für Bildungsinvestitionen gezielt einsetzen zu können und eine kontinuierliche Kontrolle der Durchführung von Bildungsplänen zu gewährleisten. Denn der Bildungsprozess wird als Investitions- und Produktionsprozess gesehen, dessen Output ein Produkt ist. Dies kann z.B. der Hauptschul-, Realschul-, Gymnasial- oder Hochschulabsolvent sein. Dieses Produkt findet eine abgeleitete Nachfrage<sup>43</sup> auf dem Arbeitsmarkt und wird im volkswirtschaftlichen Produktionsprozess als Produktionsfaktor Arbeit benötigt. Deshalb ist eine langfristige Planung dieses zentralen Infrastrukturbereiches<sup>44</sup> von grundlegender Bedeutung (Widmaier 1966b: 14 ff.).

---

<sup>42</sup> Vgl. dazu Punkt 2.1.5 (Der Einfluss von Interessengruppen auf Bildungsmaßnahmen)

<sup>43</sup> Wie jede Nachfrage nach Produktionsfaktoren ist die Nachfrage nach ausgebildeten Arbeitskräften abgeleitet von der Nachfrage nach den Gütern und Dienstleistungen, die diese mitproduzieren (Widmaier 1966b: 15).

<sup>44</sup> Als Infrastruktur einer Volkswirtschaft wird die Bereitstellung grundlegender Einrichtungen, die eine wirtschaftliche Tätigkeit ermöglichen, bezeichnet. „Man unterscheidet: (1) Materielle Infrastruktur, alle Anlagen, Ausrüstungen und Betriebsmittel in einer Volkswirtschaft zur Energieversorgung, Verkehrsbedienung und Nachrichtenübermittlung sowie zur Erhaltung und Nutzung natürlicher Ressourcen (v.a. Wasserwirtschaft), außerdem Gebäude und Einrichtungen im Bereich der staatlichen Verwaltung, Ausbildung, Forschung, des Gesundheits- und Fürsorgewesens, der Kultur, der Erholung und des Sports. (2) Institutionelle Infrastruktur, alle gewachsenen und gesetzten Normen, Einrichtungen und Verfahrensweisen einer Gesellschaft. (3) Personelle Infrastruktur, alle geistigen, unternehmerischen, handwerklichen und sonstigen Fähigkeiten (Humankapital)“ (Hohlstein et al. 2003: 358).

Diese Aussage lässt folgende Schlussfolgerung zu: Es ist davon auszugehen, dass die Länge des Ausbildungsprozesses eine Auswirkung auf die Genauigkeit der zukünftigen Bedarfsplanung hat. Denn ungenügende Kapazitäten des Bildungssystems haben zusammen mit anderen Faktoren, wie zum Beispiel unregelmäßiger oder unkoordinierter Nachfrage nach Bildungsplätzen, mangelnder Information über Bildungsmöglichkeiten und Berufschancen, fehlenden oder ungenügenden Finanzierungsquellen für Bildungswillige etc., zu der Engpass-Situation speziell im Bereich der hochqualifizierten Arbeitskräfte geführt.

So können bedingt durch technische Entwicklungen, konjunkturelle Schwankungen, politische Entscheidungen und andere Einflussfaktoren einmal getroffene Bildungsentscheidungen, die zum Zeitpunkt  $x$  wenig aussichtsreich schienen, zum Zeitpunkt  $x+n$ <sup>45</sup> zu einer hohen Nachfrage führen.

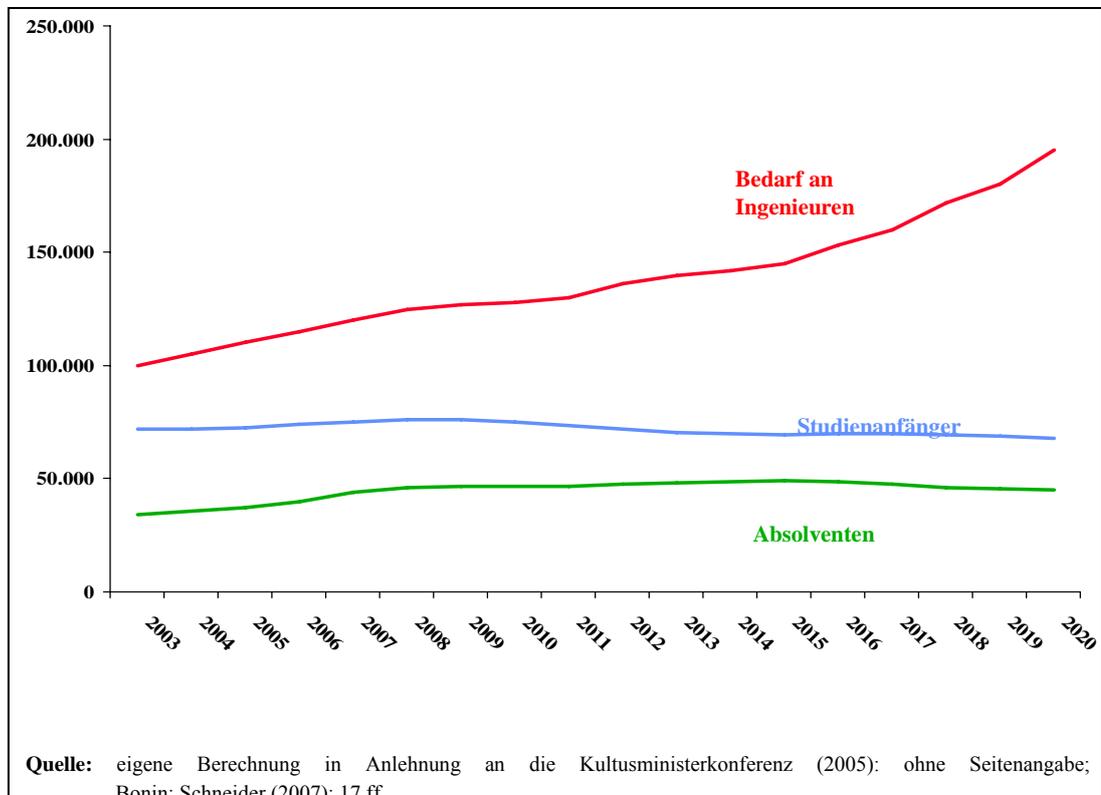
Als Beispiel sei der Bedarf an Ingenieuren genannt. Trotz wirtschaftlichem Wachstums können in der nächsten fünf bis sieben Jahren Stellen im Ingenieurbereich – vor allem im Mittelstand – nur unzureichend besetzt werden. Zudem steigt der prognostizierte Bedarf an Ingenieuren in Deutschland bis 2020 wesentlich stärker an als die Zahl der Absolventen (s. Abbildung 3). Die Studienanfängerzahlen übersteigen zwar im Zeitverlauf die Absolventenzahlen, jedoch sind die Abbrecherquoten über alle Ingenieurstudiengänge während des Studiums mit über 30% relativ hoch (Bonin; Schneider 2007: 135). Seit dem Beginn dieses Jahrhunderts besteht überwiegend bei technologieorientierten Unternehmen ein hoher Bedarf an Elektroingenieuren. Ein Bedarf, der sich seit 1996 durch die schnelle Entwicklung der Elektronik und deren Einsatz in nahezu allen technischen Produkten – speziell in der Automobil- und Zulieferindustrie – besonders in den letzten fünf Jahren überproportional erhöht hat. Die Chancen auf dem Arbeitsmarkt sind damit für gut ausgebildete und hoch qualifizierte Elektroingenieure enorm gestiegen. Noch vor 15 Jahren jedoch steuerte man mit der gleichen Ausbildung in eine ungewissere Zukunft. Ob dieser Bedarf allerdings in 15 Jahren genau so hoch sein wird, lässt sich trotz der statistischen Hochrechnungen nur schwer voraussagen. Denn falls es durch gezielte Marketing- und Motivationsmaßnahmen gelingen würde, die Anzahl der Studierwilligen exorbitant zu erhöhen, könnte dies in zehn Jahren bei sich verändernden wirtschaftlichen Rahmenbedingungen zu einer sogenannten ‚Elektronikerschwemme‘ führen, mit dem Risiko einer hohen Arbeitslosenquote für diese Berufsgruppe.

Von diesen Überlegungen ausgehend lässt sich folgern, dass eine langfristige Bedarfsplanung demzufolge nur eine geringe realistische Prognostizierbarkeit hat.

---

<sup>45</sup>  $x$  entspricht dem Zeitpunkt der getroffenen Bildungsentscheidung;  $n$  ist der Zeitpunkt der Berufsbefähigung.

Abbildung 3: Mangel an Ingenieuren



Generell umfasst die gesamte Ausbildung einen Zeitraum, der von dem Bildungssubjekt oder dessen Sorgeberechtigten in toto nicht überblickt werden kann. So beträgt beispielsweise die Ausbildungszeit eines Elektroingenieurs in Bayern zunächst 13 Schuljahre.<sup>46</sup> Für das daran anschließende Studium werden weitere fünf Jahre veranschlagt, so dass bereits ohne Promotion in die Ausbildungszeit 18 Jahre investiert werden. Bezieht man die Promotion mit ein, die mindestens drei Jahre umfasst, erhöht sich die Ausbildungszeit auf 21 Jahre, bis zum Eintritt in das Berufsleben (Bund-Länder-Kommission 2006: 115).

Aber selbst ohne Einberechnung der Schulzeit ist ein acht bis neun Jahre dauerndes Hochschulstudium, inklusive Promotion, eine langfristige Entscheidung mit ungewissem Ausgang. Denn Änderungen in der Intensität der Nachfrage nach Bildungsplätzen durch die Bildungssubjekte, hervorgerufen durch sich wandelnde strukturelle und technologi-

<sup>46</sup> Die Schulzeit setzt sich aus der Grundschulzeit (4 Jahre) und der sich daran unmittelbar anschließenden gymnasialen Schulzeit (9 Jahre) zusammen (s.a. Abb. 1). Die zum Schuljahr 2004/2005 an den Gymnasien in Bayern für die Klassen 5 und 6 eingeführte und auf acht Schuljahre verkürzte Schulzeit – das sog. ‚G8‘ – findet hier keine Berücksichtigung (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.; 2007): G8 in Bayern, ohne Seitenangabe, <http://www.g8-in-bayern.de/g8/default.asp> (2007-04-06)).

sche Bedingungen, die zu einer Modifizierung der Bildungsneigung führen, zwingen zu einer vorausschauenden Planung. Damit ist der zeitlichen Verzögerung zwischen den Veränderungen der Nachfrage nach Bildungsplätzen und der Bereitstellung von Bildungskapazitäten (z.B. Schulgebäude, Hochschulen, etc.) und Lehrern Rechnung zu tragen, um letztendlich auch rechtzeitig Budgetmittel bereit zu stellen. Eine weitere unsichere Plangröße ist die zunehmende Lebenserwartung sowie die länger werdende Periode des Arbeitslebens. Die Lebensarbeitszeit beträgt nicht selten zwischen 30 und 40 Jahren<sup>47</sup> und ist von Veränderungen gekennzeichnet (Widmaier 1966b: 14 ff.).

Widmaier konstatiert bereits 1966: „Technischer Fortschritt und Strukturveränderungen der Wirtschaft verlangen in dieser langen Periode der wirtschaftlichen Aktivität einen hohen Grad der Anpassungsfähigkeit und Flexibilität vom arbeitenden Menschen, dem schon im Bildungssystem vorausschauend Rechnung getragen werden sollte. Das bedeutet für die Bildungsplanung den Einbezug der arbeitsteiligen und teilweise hochspezialisierten Wirtschaftswelt.“ (Widmaier 1966b: 15).

Wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, kann Bildungsplanung dazu beitragen, die Abweichungen von den Grundbedingungen der Marktwirtschaft, wie z.B. mangelhafte Markttransparenz auf dem Arbeitsmarkt und mangelhafte Informationen über Bildungschancen zu beseitigen (Widmaier et al. 1966a: 15-25; ders. 1966b: 10-16; Eckhardt 1978: 90-101).

Als Planungsinstrumente stehen dabei drei, im Folgenden ausgeführte Modelle zur Verfügung, die auf Grund ihrer unterschiedlichen Ansätze nur schwer zu vereinen sind. Diese Schwierigkeit wird von Blaug (1974) beschrieben:

„Man betrachte die seltsame Lage eines Bildungsplaners, der die rasch sich vermehrende Literatur zur Bildungsökonomie heranzieht, um sich bei seinen bildungspolitischen Entscheidungen daran zu orientieren. Einerseits soll er die Expansion des Bildungssystems nach den quantitativen Vorausschätzungen der Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften (demand for highly qualified man-power) ausrichten; andererseits sieht er sich gedrängt, die sog. ‚soziale Bildungsnachfrage‘ (social demand for education), d. h. die Nachfrage des privaten Verbrauchers, zu projizieren und entsprechende Kapazitäten bereitzustellen. Schließlich wird er mit Ertragsratenberechnungen über Bildungsinvestitionen konfrontiert, und es wird ihm empfohlen, gerade soviel Ausbildung vorzusehen, wie nötig ist, damit der Investitionsertrag des Humankapitals genauso hoch ist wie der Investitionsertrag des materiellen Kapitals.“ (Blaug 1974: 257 f.)

---

<sup>47</sup> Seit 2002 wird in Politik, Industrie und Wirtschaft intensiv die Erhöhung der Lebensarbeitszeit diskutiert. Im März 2007 hat der Bundesrat beschlossen, das Renteneintrittsalter von 65 auf 67 Jahre zwischen 2012 und 2029 schrittweise anzuheben (*Bundesregierung (Hrsg.): 2007*): Rente mit 67 – ohne Alternative, ohne Seitenangabe, <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2007/03/2007-03-09-rente-mit-67.html> (2007-04-06).

### 2.1.3.2.1 Der Arbeitskräftebedarfsansatz (Manpower requirement approach)

Bei diesem Ansatz ist der Arbeitsmarkt die bestimmende Größe. Dieser überwiegend in Europa vorherrschende Ansatz geht davon aus, dass die *Planung ausschließlich auf der Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften beruht*. Qualifizierungsprogramme in Form von Bildung, Ausbildung und Weiterbildung sollen danach in ihrer Beschaffenheit so gestaltet werden, dass die erzeugten Qualifikationen nach Art und Menge gleich denen der auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten sind. Die Nachfrage schafft sozusagen das Angebot. Der Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Wachstum und Investitionen in Bildung und Wirtschaftswachstum wurde in Punkt 2.1.1 dargestellt. Durch diese Verbindung lassen sich die Einflussfaktoren zur Abschätzung der zukünftigen Qualifikationsnachfrage in dem sich ändernden Sozialprodukt und der technischen Entwicklung eines Landes beschreiben (Zedler 1979: 44 ff.).

Folgende Planungsschritte sind dabei zu beachten (Blaug 1974: 259 ff.):

Schritt 1: Für die Planung der Bildungslandschaft ist zunächst ein bestimmtes Zieljahr mit dem bis dahin gewünschten Bruttoinlandsprodukt festzulegen.

Schritt 2: Mittels spezieller Verfahren findet eine Aufteilung des Bruttoinlandsproduktes auf die einzelnen Wirtschaftssektoren (z.B. Landwirtschaft, Produktion, Transport, etc.) statt, um dann nach Industriezweigen disaggregiert zu werden.

Schritt 3: Auf die sektoralen oder gesamtwirtschaftlichen Ziele des Bruttoinlandsproduktes wird ein durchschnittlicher Arbeitskoeffizient angewendet. Als Resultat erhält man die Arbeitskräfteanforderung nach Sektor oder Gesamtwirtschaft.

Schritt 4: Daraufhin erfolgt eine Einschätzung der Entwicklung der Berufe in den einzelnen Sektoren. Die unterschiedliche Qualifikationsstruktur der jeweiligen Berufe wird dabei berücksichtigt und auf das dafür benötigte Qualifikationspotenzial übertragen, so dass der erhoffte Entwicklungsprozess als Bezugsgröße für die Planung von Bildungsinvestitionen verwendet wird.

Schritt 5: Aus der erforderlichen Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte leitet sich daraufhin der Bedarf an Ausbildungsplätzen nach Ausbildungsniveau und Fachrichtungen ab.

Nach dem Manpower requirement approach (MRA) werden *Bildungsinvestitionen* von vier wesentlichen Planungselementen geleitet:

- dem Fortschreiben bestehender Arbeitsmarkttrends,
- den Steigerungswünschen in Bezug auf das Sozialprodukt,
- dem Blick auf die Entwicklung anderer Länder bzw. Wirtschaftssektoren und

- Befragungen innerhalb der Wirtschaftssektoren über die Einschätzung der zukünftigen Entwicklung (Widmaier et al. 1966a: 37-73; ders. 1966b: 19-23; ebenso Combe 1977: 35 f.; ebenso Eckhardt 1978: 107-114; ebenso Zedler 1979: 44-46).

Als ein weiteres, fünftes Planungselement sind die technischen Veränderungen zu sehen. Denn eine Veränderung der Technik führt zu veränderten Qualifikationsanforderungen. Dies könnte zu einer Steigerung der Arbeitsproduktivität und in Folge zu wirtschaftlichem Wachstum führen (Jánossy 1966: 237-244).

Für die Planung des Humankapitals bedeutet dies, wenn sich abschätzen ließe „in welchen Produktionszweigen man die Arbeitsproduktivität durch den Einsatz von Technik wie stark verbessern könnte, müsste es zugleich möglich sein, den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu ermitteln.“ (Zedler 1979: 45)

Bei Zedler (1979) wird der MRA auf „hochindustrialisierte Staaten“<sup>48</sup> (Zedler 1979: 46) zur Abschätzung des dort benötigten Qualifikationsprofils bezogen. Durch die Aufgliederung der Nachfrageseite in Wirtschaft, staatliche Behörden, öffentliche Einrichtungen und private Haushalte, kann die dort vorherrschende Beschäftigungsstruktur analysiert und auf ihre zukünftige Entwicklung untersucht werden, um so Bildung und Ausbildung frühzeitig zu steuern (Zedler 1979: 46-52).

Dass dies in der Realität nicht umgesetzt werden kann, zeigen die immer wieder auftretenden ‚Schweinezyklen‘ (Gabler, Bd. 8, 1997: 3376), die auf Grund eines Unterangebotes von Qualifikationen im Verlauf wiederum ein Überangebot hervorbringen. Als Beispiel mag der Lehrermangel in den 70er-Jahren dienen, der dann zu Beginn der 80er-Jahre zu einer ‚Lehrerschwemme‘ geführt hatte, da sich auf Grund der Mangelsituation und der optimistischen Zukunftsprognose überdurchschnittlich viele Studenten für ein Lehramtsstudium entschieden,<sup>49</sup> der Markt aber nach einiger Zeit die Zahl der Absolventen nicht aufnehmen konnte.

Aus diesen genannten Gründen darf die Leistungsfähigkeit des MRA nicht überschätzt werden. Die Hauptschwierigkeit ist in dem kurzfristigen Planungshorizont und den sich daraus ergebenden Folgen sowie der Nichtberücksichtigung der Veränderung des Arbeitskräftebedarfs in den unterschiedlichen konjunkturellen Phasen zu sehen. Der wirtschaftliche Entwicklungsverlauf kann bei diesem Ansatz nicht über einen längeren Planungshorizont zuverlässig vorausgeschätzt werden. Damit ist auch der zukünftige Bedarf an Qualifikationen der einzelnen Bereiche von ständigen Veränderungen betroffen.

---

<sup>48</sup> Zedler (1979) versteht darunter Staaten, mit hohem wirtschaftlichen Wachstum und technischem Fortschritt, wie Deutschland, Frankreich und die USA mit hochqualifizierten Arbeitskräften, vornehmlich Hochschulabsolventen (Zedler 1979: 46).

<sup>49</sup> So erhöhte sich die Zahl der Lehrer in Deutschland von 211.100 (1960) auf 313.400 (1970), um bis 1980 auf 498.000 anzusteigen. 1990 waren 493.000 hauptberufliche Lehrer an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen tätig (BMBW 1993: 92).

Darüber hinaus lassen sich Substitutionseffekte zwischen den unterschiedlichen Qualifikationen nicht ausreichend erfassen. Da dem Modell die Vorstellung einer starren, immobilen Arbeitswelt inhärent ist, wird das Risiko von Fehlplanungen zusätzlich erhöht (Immel 1994: 126 f.).

Zudem geht der MRA von vergangenheitsbezogenen Daten und der Annahme limitationaler Produktionsfunktionen aus. Das heißt, er unterstellt, dass für den gesamten Prognosezeitraum die bestehenden Beziehungen zwischen Ausbildungsart und späterem Beruf konstant bleiben.

Bei Ausrichtung auf dem MRA kann dies durch mögliche Ausbildungsdefizite zu einem Anstieg der Kosten von Umschulung bzw. Weiterbildung führen. Des Weiteren würde der Ansatz des MRA bedeuten, dass der Weiterbildung als Regulativ auf dem Bildungsmarkt eine wichtige Rolle zufällt. Denn Weiterbildung im weitesten Sinne gleicht Schwächen der staatlichen Bildung aus und kann durch ein marktgerechtes Angebot schnell und flexibel eine lebenslange Weiterqualifikation sicherstellen.

Jedoch ist es auf Grund der hohen langfristigen Planungsunsicherheit nahezu unmöglich, alle technischen Veränderungen in die Bildungsplanung mit einzubeziehen. Ihr Einfluss auf die Nachfragestruktur des Bildungs- und Arbeitsmarktes hängt einerseits von neuen technischen Möglichkeiten durch Innovationen, andererseits von deren Umsetzung und Ausbreitung ab. Bei diesem Ansatz bleibt der technische Fortschritt jedoch unberücksichtigt (Eckhardt 1978: 117-123; ebenso Zedler 1979: 87-96).

#### **2.1.3.2.2 Der Ansatz der sozialen Nachfrage (Social demand approach)**

Im Rahmen dieses Ansatzes, der in Deutschland Anwendung findet, und auch als „cultural approach“, „individual demand approach“ oder „Nachfrageansatz“ (Zedler 1979: 66) bezeichnet wird, schafft das Angebot die Nachfrage. Es erfolgt eine *Orientierung an der voraussichtlichen individuellen Nachfrage nach Studienplätzen*. Ausgangspunkt ist, dass „der Arbeitsmarkt jedes Angebot des Bildungssystems absorbieren würde.“ (Immel 1994: 120)

Maßgeblich ist nicht mehr der voraussichtliche Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu einem bestimmten Zeitpunkt, sondern die gesellschaftliche Nachfrage nach Bildungs- und Ausbildungsplätzen, Lehrkräften und Ausrüstungen, also der außerökonomische Aspekt, bzw. die Konsumkomponente. Das Bildungsangebot soll nach Möglichkeit an den Präferenzen der Individuen ausgerichtet werden. Die Intention ist demzufolge eine völlig andere als die des MRA, der sich ausschließlich am Arbeitsmarkt orientiert (Zedler 1979: 66).

Weitere Prämissen des Social demand approach (SDA) sind, dass

- das Beschäftigungssystem unendlich elastisch auf Veränderungen des Bildungssystems reagiert,

- eine vollkommene Markttransparenz vorliegt,
- zwischen den Bildungseinrichtungen vollkommene Konkurrenz bei gleich bleibender Entwicklung des Bildungssystems herrscht,
- das steigende Bildungsniveau auf den technischen Fortschritt eine beschleunigende Wirkung ausübt (Immel 1994: 122).

Der SDA ist aus der Erkenntnis heraus entstanden, dass Chancengleichheit im Bildungswesen zwar formal laut Grundgesetz besteht, faktisch aber nicht verwirklicht wurde. Individuelle und gesellschaftspolitische Zielsetzungen stehen bei diesem Ansatz im Mittelpunkt. Insbesondere sind es die von Dahrendorf (1966) proklamierte These vom „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf 1966: 23) und die in Artikel 2, Absatz 1 des Grundgesetzes festgelegte „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (Beck 2006: 1), die durch Bildungsplanungskriterien wie die demographische Entwicklung, Übergänge zu weiterführenden Bildungseinrichtungen, Abbrecherquote und durchschnittliche Studiendauer, ermöglicht werden sollen (Eckhardt 1978:140 ff.; Zedler 1979: 66 ff.).

Die zur Planung analog geleisteten Bildungsaktivitäten sollen höher und breiter qualifizieren und somit auch zu einer leichten Überqualifizierung im Vergleich zur Nachfrage des Arbeitsmarktes führen. Dies bedeutet, „daß [!] bei einem relativ raschen Wandel der technischen Systeme und Arbeitsplatzanforderungen eine langfristige Verwendbarkeit der Ausbildung nur durch eine tendenzielle Überqualifikation der Arbeitskräfte gewährleistet werden kann. Hohe Verfallsraten des technischen Know-hows machten eine ständige Weiterbildung erforderlich, die nur auf dem Fundament breit angelegter Qualifikationen, nicht auf der Basis einer berufsspezifischen festgeschriebenen Qualifizierung möglich und sinnvoll sei. Überqualifikation und nicht eine am Spektrum bestehender Berufsanforderungen orientierte Ausbildung würden zudem allererst [!] die Voraussetzungen für technische Neuerungen und ihre Verbreitung, mithin für technischen Fortschritt schaffen.“ (Zedler 1979: 67)

Zedler (1979) betont dabei vor allem die Flexibilität der Arbeitskräfte auf sich wandelnde Arbeitsanforderungen. Der einmal erworbene formale Bildungs- und Berufsabschluss wird nicht als das Maß aller Dinge gesehen. Der Weiterbildung kommt bei dieser Betrachtungsweise eine zentrale Rolle zu, da gerade in der beruflichen Weiterbildung die gefragte Flexibilität der Mitarbeiter gefördert wird und auf Veränderungen des Bildungssystems und des technischen Fortschritts elastisch reagiert werden kann.

Die Schwäche dieses Ansatzes ist, dass die Einflüsse des Arbeitsmarktes nicht betrachtet werden. Diese Komponente ist aber ein wesentlicher Planungsfaktor für den Bildungsnachfrager. Er wird seine weiteren Bildungsschritte nicht unabhängig von den zukünftigen Entwicklungen des Arbeitsmarktes entscheiden, denn die Verwirklichung des Rechts auf Bildung ist noch kein Garant für eine adäquate Beschäftigung. Ebenso zeigen Zulassungsbeschränkungen und Numerus clausus die Grenzen der Ausweitung der Bildungskapazitäten auf (Riese 1974: 354 f.; ebenso Combe 1977: 34 f.).

„Die Wahl der Bildungseinrichtung, wie z.B. der Universität, mag von ökonomischen Kriterien, wie den Verdienstaussichten und den von Wirtschaft und Gesellschaft bereitgestellten Arbeitsplätzen unabhängig sein; für die Wahl der Fachrichtung kann das jedoch keineswegs angenommen werden.“ (Riese, 1974: 355)

Eine weitere Schwierigkeit ist die zukünftige Ermittlung der Variablen, die zu einem Gleichgewicht von Bildungsangebot und Bildungsnachfrage führen, wie z.B. Einkommen der Eltern, Bildung, Beschäftigung, Arbeitslosenquote, Studiengebühren, etc. So kann die gesellschaftliche Bildungsnachfrage in Verbindung zu staatlichen Finanzierungsanreizen (BAföG, Stipendien, Förderung beruflicher Weiterbildung) stehen. Das heißt, eine Veränderung der staatlichen Bildungsförderung würde das Nachfrageverhalten und damit die Planung beeinflussen.

Daneben ist es denkbar, dass eine expansive Bildungspolitik zu einer Überschuss-situation an hochqualifizierten Arbeitskräften führt, die in einer erhöhten Arbeitslosigkeit bzw. nicht ausbildungsadäquaten Beschäftigung resultiert. Als mögliche Konsequenz derartiger Entwicklungen sind soziale Spannungen vorstellbar, „zumal der die Ausbildung organisierende Staat sich als Sündenbock geradezu anbietet. Neben dem Grundrecht auf Bildung existiert auch ein Anspruch auf einen der Ausbildung adäquaten Berufs [!]. Nicht im Sinne einer Garantie auf einen Arbeitsplatz, aber im Sinne einer regulären Berufschance.“ (Riese 1974: 356).

Letztendlich sind die Zielsetzungen des SDA nur schwer mit der ökonomisch begründeten Arbeitsmarktlage einer Privatwirtschaft zu vereinen (Combe 1977: 34 f.; Zedler 1977: 78-86).

Sowohl der MRA als auch der SDA stellen reine Mengenplanungsmodelle dar. Die ökonomische Bewertung bildungspolitischer Maßnahmen findet bei beiden Ansätzen keine Anwendung. Dies versucht der im Folgenden beschriebene Ertragsratenansatz.

### **2.1.3.2.3 Der Ertragsratenansatz (Cost-Benefit-Model)**

Bei diesem Ansatz wird versucht, *über die zu erwartenden Erträge auf Grund vorangegangener Bildungsinvestitionen die Bildungsausgaben zu steuern*. Entscheidungsgrundlage bilden auf der einen Seite die durch die Ausbildung entstandenen Kosten (direkte und indirekte)<sup>50</sup> und das zukünftig zu erwartende Einkommen der ausgebildeten Personen. Im Hinblick auf weiterführende Ausbildung bedeutet dies, dass die Investitionen in den höheren Abschluss auch mit höheren finanziellen Erwartungen auf der Einkommenseite verbunden sind (Psacharopoulos 1987: 342).

In Analogie zur Humankapitaltheorie trägt Bildung, Ausbildung und Weiterbildung zu

---

<sup>50</sup> Vgl. dazu Punkt 2.5.3 (Das Kostencontrolling)

einer Steigerung der Produktivität bei und bewirkt damit einen gesellschaftlichen Nutzen. Es wird versucht zu ermitteln, welcher Input zu welchem Output führt, um dann die Investitionen entsprechend effizient einzusetzen. Das daraus abgeleitete Handeln entspricht der Gewinnmaximierung eines Unternehmers (Eckhardt 1978: 146 f.).

Die Schwächen dieses Ansatzes liegen in folgenden Punkten (Psacharopoulos 1987: 345-347):

- Das Cost-Benefit-Model wirft Schwierigkeiten im Messen von Ertragsraten auf, d.h. der Kosten und Erlöse von Bildung mit der richtigen Gewichtung. Eine Fülle von Einflussvariablen erschweren aussagekräftige Ergebnisse.
- Es ist fraglich, ob sich in Zukunft die gegenwärtigen Ertragsraten halten werden oder z.B. durch Veränderungen im Arbeitsmarkt Abweichungen auftreten. So ist es möglich, dass ein Ausbau von Bildungsprogrammen für Tätigkeiten mit derzeit hohen Einkommen mittelfristig zu einem Überhang in diesem Qualifikationssegment führt. Durch den Preismechanismus könnten sinkende Einkommen die Folge sein.
- Auf Grund des damit verbundenen ökonomischen Nutzens kann durch eine entsprechende Steuerung von Bildungsmaßnahmen der Blickwinkel nur auf eine kurzfristige Gewinnmaximierung gerichtet sein. Demzufolge werden mittel- und langfristige Effekte nur unzureichend berücksichtigt. Als Beispiel sind die hohen Ertragsraten des Studiengangs Lehramt in den 70er-Jahren anzuführen, die bereits zehn Jahre später deutlich abgenommen haben.<sup>51</sup>
- Durch den Einsatz knapper Ressourcen, wie Geld und Zeit, soll ein möglichst großer Nutzen im Bildungsbereich erreicht werden. Diesem Gedanken stehen besonders unter langfristigen Perspektiven die nur schwer zu erfassenden Erträge (soziale Integration, Zufriedenheit, Flexibilität, etc.) entgegen. Diese unzulängliche Datenlage verleitet unter Umständen dazu, vorschnell Bildungsangebote mit vermeintlich hohen Ertragsraten auszubauen (z.B. Ingenieurwissenschaften)<sup>52</sup> und dagegen andere (z.B. Geisteswissenschaften) im gleichen Maße zu kürzen.

#### 2.1.3.2.4 Kritische Betrachtung

Die Leistungsfähigkeit der beschriebenen Planungsansätze ist differenziert zu betrachten. Gerade im Bereich der technischen Neuentwicklungen ergeben sich schnellere Veränderungen als noch vor 20 Jahren. Damit gerät der MRA an seine Grenzen, das Qualifikationspotenzial einer hoch entwickelten Industriegesellschaft für neue Entwicklungen, wie die einer Informations- oder Wissensgesellschaft zu bestimmen. Denn der technische Fortschritt wird bei diesem Ansatz nicht berücksichtigt und die Prognosen beziehen sich

---

<sup>51</sup> s.a. Punkt 2.1.3.2.1 (Der Arbeitskräftebedarfsansatz)

<sup>52</sup> s.a. Punkt 2.1.3.2 (Bildungsökonomische Planungsansätze)

auf vergangenheitsbezogene Daten (Immel 1994: 126 f.).

Bei dem SDA fällt vor allem das Fehlen einer empirisch fundierten Theorie der Bildungsnachfrage ins Gewicht, auf deren Basis erst zuverlässige Prognosen der Entwicklung der Bildungsbeteiligung erstellt werden können. Unter anderem hält Blaug (1974) es für sinnvoller, den Prognosehorizont kürzer zu bestimmen, etwa für drei bis vier Jahre, um so die Treffsicherheit einer Arbeitskräftebedarfsschätzung zu erhöhen (Blaug 1974: 289 f.). In der neueren Bildungsökonomik spricht man auch von einem „piecemeal social engineering“<sup>53</sup>, d.h. eine „politische Strategie, derzufolge eine Reformpolitik der kleinen Schritte abrupten Änderungen bzw. Revolutionen von sozialen Systemen vorzuziehen ist.“ (Geigant et al. 2000: 757)

Um die Schwierigkeiten zu umgehen, die sich bei Anwendung des MRA oder des SDA ergeben, führt Widmaier (1966a) einen Versuch mit einem kombinierten, aufwendigen Angebots-Nachfrage-Modell durch, in dem die Entstehung des Angebots an Arbeitskräften, gegliedert nach ihrer Bildungs- und Ausbildungsstruktur ermittelt wird. Es ist aufgliedert in die individuelle Nachfrage nach Bildungsplätzen, das Angebot an Bildungsplätzen und Lehrkräften, dem Bildungsprozess mit seinen einzelnen Stufen und Typen, das sich daraus zusammen mit den bildungspolitischen Zielsetzungen ergebenden Angebot an Absolventen, differenziert nach der Bildungsstruktur (Widmaier et al. 1966a: 32-72).

Hegelheimer (1975) spricht von einem Grundkonflikt zwischen Arbeitskräftebedarfsschätzung und sozialer Nachfrage, durch den das Bildungssystem doppelt beeinflusst werde. Der Druck besteht durch den „push“ der Individuen in ihrem Drang zu den weiterführenden Bildungsinstitutionen und dem „pull“ des Beschäftigungssystems als Folge des wirtschaftlichen Strukturwandels.“ (Hegelheimer 1975: 90)

Diese Spannung ist ständig präsent, unabhängig auf welche Planung der Schwerpunkt gelegt wird, wobei nach Meinung des Verfassers dieser Arbeit gerade gegenwärtig die Tendenz zu erkennen ist, dass Arbeitskräfte- und soziale Nachfrage in die gleiche Richtung, hin zu höheren Ausbildungsabschlüssen oder Weiterqualifikationen, verlaufen. Für den gegenwärtigen Wandel in die damit im Zusammenhang bestehenden Unsicherheiten zukünftiger Anforderungen lässt sich in den letzten Jahren wieder von einer „Renaissance der Bildungsökonomie“ (Eckhardt 1978: 155 ff.) sprechen. Denn Bildung, vor allem aber auch berufliche Weiterbildung, wird besonders in Bezug auf Flexibilität und zu erwerbende Qualifikationen für die Leistungsfähigkeit der Unternehmen und der Volkswirtschaft in Zukunft immer essentieller.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Der geistige Vater dieser Denkrichtung ist der Wissenschaftstheoretiker und Philosoph Karl R. Popper (Geigant et al. 2000: 757).

<sup>54</sup> s.a. Punkt 2.2.3.2 (Funktionen betrieblicher Weiterbildung) und 2.2.3.4 (Kosten betrieblicher Weiterbildung)

#### 2.1.4 Die Finanzierung des Bildungssystems

Die Tendenz zu weiterführender Bildung sowie die längeren Ausbildungszeiten können nicht nur von der Ertragsseite her betrachtet werden, ebenso muss der finanzielle Aufwand, im Besonderen die Finanzierung der Bildung, in die Überlegungen einfließen. Lange Zeit hat die Art und Weise der Bildungsfinanzierung in der Wissenschaft indes nur eine zweitrangige Rolle gespielt (Roloff 1968: 156 f.).

Im Fokus standen eher reale Größen, wie die bereits in Punkt 2.1.3.2 skizzierten bildungsplanerischen Ansätze. Die wachsende Zahl der Teilnehmer an weiterführender Bildung und Weiterbildungsmaßnahmen führte jedoch zu einer eingehenden Analyse des Finanzierungssystems mit ihrer Einnahmen- als auch Verwendungsseite. Erst mit der Vorlage u.a. der 14. Shell-Jugendstudie ‚Jugend 2002‘, der internationalen PISA-Studien sowie vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, ist die Frage nach der Finanzierung des Bildungssystems wieder stärker in den Vordergrund gerückt (Ehmann 2003: 9).

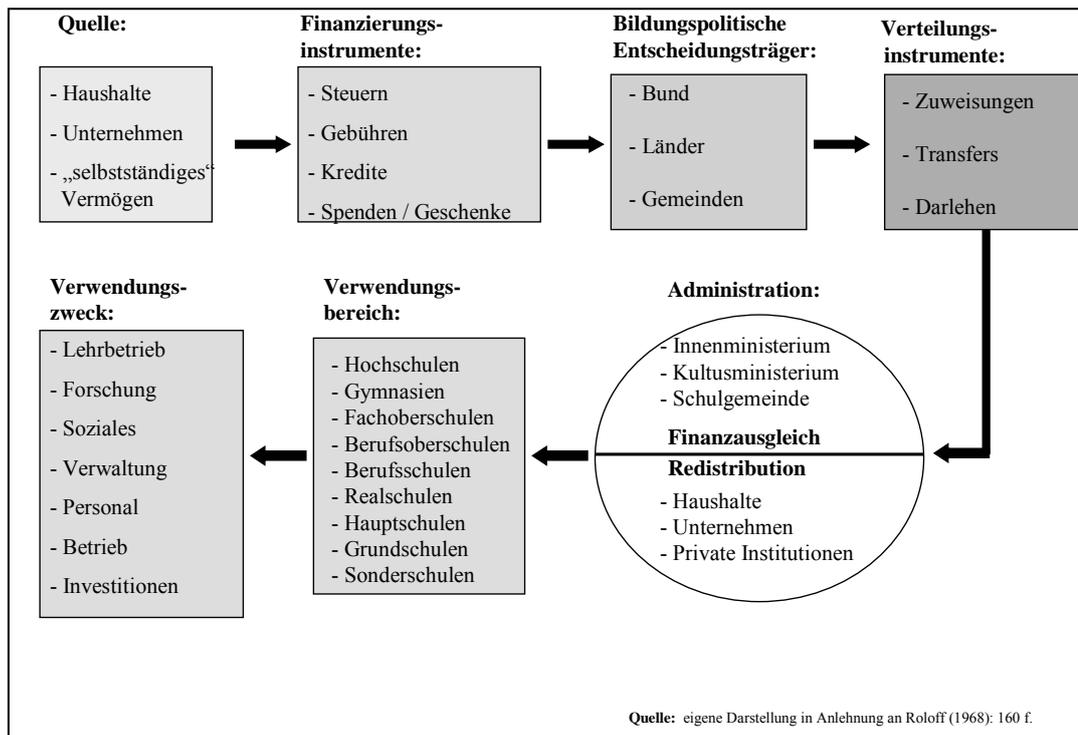
Die Problemfelder, wer die Finanzierungslast trägt, wie die Mittel in den Bildungsinstitutionen verwendet werden und wer die Bildungsaktivitäten zu welchen Anteilen und mit welchem Ziel übernimmt, sind zu klären. Diese Fragestellungen haben nicht nur für das herkömmliche Bildungssystem große Bedeutung, sondern ebenso Auswirkungen auf den Weiterbildungssektor: „In der Weiterbildung hat sich zunehmend der Grundsatz eingebürgert, alle beteiligten Akteure in die Finanzierung einzubeziehen. Dies sind die Lernenden selbst, die Unternehmen, in denen sie arbeiten, der Staat, in dem Bildung einen Vorteil im globalen Wettbewerb und eine größere demokratische Teilhabe verspricht, Organisationen, denen Bildung intern wie extern in unterschiedlichster Weise zugute kommt. Nur ziehen die Akteure einen unterschiedlichen Nutzen aus Bildung, und sie sind in unterschiedlichem Maße dazu in der Lage, sich an deren Finanzierung zu beteiligen. Aus der Wirtschaft sind die Schwierigkeiten von Klein- und Mittelbetrieben bekannt, ihre Beschäftigten selbst zu qualifizieren oder aber zu deren Qualifizierung außerhalb beizutragen. Auch gibt es ‚ärmere‘ und ‚reichere‘ Länder, und die Verteilung der Kosten zwischen den staatlichen Ebenen (Bund, Länder, Kommunen, Europa) ist strittig und vielfach unklar.“ (Ehmann 2003: 5)

Im Folgenden werden nach einer kurzen Betrachtung des Flusses der finanziellen Mittel verschiedene Formen der Bildungsfinanzierung diskutiert.

### 2.1.4.1 Der Fluss der finanziellen Ressourcen

In Abbildung 4 wird der Fluss der finanziellen Ressourcen von ihrer Quelle bis zu ihrem Verwendungszweck verdeutlicht.

Abbildung 4: Die Finanzierung des Bildungssystems



Die entsprechenden finanziellen Mittel sind auf die privaten Haushalte mit ihren Einkommen und Ersparnissen, Unternehmen sowie selbstständige Vermögen (z.B. Stiftungen) des Inlands oder aus dem Ausland zurückzuführen. Eine weitere Finanzierungsquelle können aber auch neu geschöpfte Geldmittel der Banken sein.

Außer der zuletzt genannten Form fließen die Finanzierungsbeiträge zu den öffentlichen und privaten bildungspolitischen Entscheidungsträgern in Form von Steuern, Gebühren, Krediten, Spenden und Geschenken. Durch die Wahl und Ausgestaltung der Finanzierungsinstrumente sowie der Verteilung der verfügbaren Einkommen, die über Bund, Länder und Gemeinden erfolgt, werden die Wachstumsrate, die Preisentwicklung usw. beeinflusst. Die Mittel werden dann in Form von Zuweisungen, Transfers (z.B. Subventionen, Stipendien, zweckgebundene Beiträge) und Darlehen auf die einzelnen öffentlichen und privaten Verwaltungsinstitutionen verteilt. Dabei erhalten private Haushalte Stipendien und Darlehen, die Unternehmen Subventionen, z.B. für betriebsinterne Ausbildungseinrichtungen. Ist diese Verteilung geklärt, fließen die Finanzmittel über die Administration zu den einzelnen Verwendungsbereichen (Schularten) und werden dort als Ausgaben ihrem Verwendungszweck wie Forschung, Personal und Betrieb zugeordnet.

Der Einsatz und die Verwendung der zur Verfügung stehenden Mittel erfolgt dabei mehr oder weniger effizient (Roloff 1968: 158 ff.).

Obwohl das vorhandene Bildungsbudget<sup>55</sup> am Bruttosozialprodukt von 5,5% im Jahre 1975 auf 4,7% im Jahre 1995 gesunken ist, und vermutet werden könnte, dass sich dies auch negativ auf den Stellenwert von Bildung auswirkt, vertritt Wild (1997) einen gegenteiligen Standpunkt. Da die Verteilung und das Ausgabeverhalten ausschließlich auf politischen Entscheidungen beruhen, erachtet Wild eine statische Vergleichsbetrachtung als völlig ungeeignet. Denn bestimmte Aufgaben, wie z.B. der Hochschulausbau, sind zum Teil beendet. Des Weiteren kommen Inhalt und Qualität der zu erledigenden Aufgaben bei einem quantitativen Vergleich nicht in Betracht und durch unterschiedliche Buchungsverfahren der Ausgaben bei den Ländern ist ein einheitlicher Bundesländervergleich – und damit erst recht ein internationaler Vergleich – nicht möglich (Wild 1997: 41 ff.).

#### **2.1.4.2 Formen der Bildungsfinanzierung**

Der Einsatz der Finanzmittel hängt unter anderem auch von der Angebots- und Nachfragesituation sowie den aktuellen wirtschaftspolitischen Gegebenheiten ab. Der Staat als monopolartiger Anbieter von Bildungsmaßnahmen hat einen wesentlichen Einfluss auf das Bildungssystem und die Verteilung des Budgets. Private Institutionen sind dadurch eher benachteiligt (Kemnitz; Weizsäcker 2003: 189 ff.).

##### **2.1.4.2.1 Rein private Bildungsfinanzierung**

Um dieses Ungleichgewicht auszubalancieren, wäre die radikalste Form die Abschaffung öffentlicher Bildung zugunsten einer rein privaten Finanzierung. Diese Form der Finanzierung wird im klassischen Liberalismus schon von Adam Smith gefordert (Immel 1994: 34 ff.).

Eine Umsetzung dieser extremen bildungspolitischen Forderung hätte allerdings weitreichende Konsequenzen für den Weiterbildungssektor. Denn nur bei einem unbeschränkten Zugang zu Ausbildungskrediten und der Abwesenheit externer Effekte wäre diese Vorgehensweise effizient, da höhere Gesamtausgaben für Bildung zu erwarten wären.

Die Finanzierung privater Bildungseinrichtungen ist kein abwegiges und rein theoretisches Konstrukt. Sie ist möglich und könnte durch ein Preissystem in Form einer Benutzungsgebühr erreicht werden, die die Anbieter bei den Nachfragern verlangen. Damit könnten die laufenden fixen und variablen Kosten gedeckt und gegebenenfalls ein ange-

---

<sup>55</sup> D.h. die Gesamtausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden für Bildungszwecke (Wild 1997: 41).

messener Gewinn erzielt werden. Spezielle Abschreibungsvorteile, Kredite mit niedrigerem Zins, Verlustausgleich oder Steuererleichterungen etc. würden dazu beitragen, private Investoren zu gewinnen. Um darüber hinaus einen Ausgleich von Angebot und Nachfrage zu erreichen, wäre die Anwendung des Ausschlussprinzips im Bildungssystem denkbar (Roloff 1968: 164-168).

Jedoch sind die Realisierungschancen einer rein privaten Bildungsfinanzierung eher gering, da sich die Mehrheit der Bevölkerung für das öffentliche Bildungssystem entscheiden wird. Gründe sind unter anderem, dass ein privates Bildungssystem überwiegend von den Haushalten mit höherem Einkommen in Anspruch genommen wird. Denn diese Haushalte erhalten für ihre Steuerzahlungen, die den öffentlichen Bildungssektor betreffen, nicht die gleiche Gegenleistung wie sie eine Investition in eine private Bildungsstätte mit sich bringt. Dadurch wird wiederum die Bildung von Eliten gefördert. Für ein öffentliches Bildungssystem spricht zudem die Umverteilungswirkung. Den Haushalten mit einem geringeren Einkommen wird damit eher die Teilnahme an weiterführender Bildung ermöglicht, als dies bei einer rein privaten Finanzierung erfolgen würde (Kemnitz; Weizsäcker 2003: 191 f.).

Überdies kann sich die rein private Finanzierung auf den Weiterbildungssektor auswirken. So müssten spezielle Weiterbildungsmaßnahmen für die Eliten als auch für die weniger gut ausgebildeten ärmeren Bevölkerungsschichten angeboten werden, und der Fokus vor allem auf einer Förderung der benachteiligten Zielgruppen liegen. Denn nach dem „Matthäus-Prinzip“<sup>56</sup> (Ehmann 2003: 144) werden die angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen hauptsächlich von den gebildeten Bevölkerungsgruppen, meist kostenfrei oder verbunden mit erheblichen steuerlichen Vorteilen, in Anspruch genommen. Damit besteht die Gefahr, dass sich die soziale Ungleichheit weiterhin verstärkt (Ehmann 2003: 146 ff.).

Um aber eine optimale Allokation der Produktivkräfte zu erreichen, sind budgetäre Maßnahmen notwendig. Monopolistische Marktbeherrschung, Kostendegression (d.h. bei zunehmendem Output sinken die Durchschnittskosten), externe Effekte, unvollständige Information der Nachfrage sowie die Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen und individuellen Zeitpräferenzen resultieren in einer suboptimalen Angebots- und Nachfragestruktur.

So nennt Roloff (1968) das Beispiel, dass kein Unternehmen die vollen Kosten für die Aus- und Weiterbildung seiner Arbeitskräfte übernimmt, wenn die Gefahr einer Abwanderung zum Wettbewerb besteht. Dadurch wird verhindert, dass nur unzureichend in die Mitarbeiter investiert wird. Folglich werden die Arbeitskräfte nicht optimal ausgebildet; ihre Arbeitsproduktivität bleibt unter dem potenziellen Niveau, was ein geringeres wirt-

---

<sup>56</sup> Ehmann (2003) bezieht sich hier auf das Matthäus-Evangelium Kapitel 13, Vers 12: „Jesus sprach: ‚Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch genommen, was er hat‘“ (Ehmann 2003: 144).

schaftliches Wachstum zur Folge haben kann. Um dieser Herausforderung zu begegnen, könnten die öffentlichen Haushalte in Form von Subventionen oder Steuererleichterungen einen Teil der Ausbildungslasten übernehmen, damit die den gesellschaftlichen Präferenzen entsprechende Ausbildung dennoch durchgeführt wird (Roloff 1968: 162 f.).

#### **2.1.4.2.2 Rein öffentliche Bildungsfinanzierung**

Bei dieser Form erfolgt die Finanzierung ganz oder teilweise über Steuern. Im Falle der Steuerfinanzierung haben die Bildungsnachfrager kostenlosen Zugang zu den Bildungssystemen. Dabei können die öffentlichen Haushalte umso leichter Mehrausgaben – auch im Bildungssektor – tätigen, je besser die ökonomische Situation ist. Diese Entwicklungen richten sich allerdings nach übergeordneten Kriterien. So greift der Staat ein, wenn von einem Marktversagen ausgegangen werden kann. Gründe innerhalb des Bildungssektors sind ein nicht rivalisierender Konsum sowie ein nicht gewollter Ausschluss von Personen. Das bedeutet, dass niemand aus finanziellen Gründen von der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen ausgeschlossen werden soll. Ein weiterer Grund für die öffentliche Finanzierungsform ist das Versagen der individuellen Entscheidungsrationale (Timmermann 1998: 338 ff.).

Seitens des Staates als Nachfrager von Bildung besteht ein Interesse das Bildungssystem zu fördern. So wird angenommen, dass Bildung neben dem individuellen, privaten Nutzen auch externe Effekte hervorbringt, wie sozialer Zusammenhalt der Gesellschaft, Förderung von Kreativität oder z.B. Förderung der Autonomie des Einzelnen. Anhand von wohlfahrtstheoretischen Überlegungen wäre der Staat nach dem Leistungsfähigkeitsprinzip (d.h. diejenigen tragen die Kosten, die wirtschaftlich dazu in der Lage sind), ohne den externen Nutzen abschätzen zu können, zumindest zu einem Teil an der Finanzierung beteiligt (Timmermann 1998: 344 ff.).

Ein Nachteil der öffentlichen Finanzierung ist die nicht unerhebliche Umverteilung der öffentlichen Ressourcen zwischen den Generationen. Denn die Bildungsleistungen werden überwiegend von älteren Berufstätigen finanziert, wohingegen eher jüngere Erwerbstätige diese Leistungen in Anspruch nehmen. Ein zunehmendes Problem stellt weiterhin die demographische Veränderung der Altersstruktur dar, die eine Anpassung der Bildungsleistung, und hier vor allem der Weiterbildungsleistung, mit sich bringt. Denn die Erhöhung des Renteneintrittsalters sowie ein Anstieg der älteren Bevölkerung erfordert eine Umlenkung der finanziellen Ressourcen, die bis dato in überwiegenderem Maße in das Schulsystem geflossen sind (Baum; Seitz 2003: 205 f.).

### 2.1.4.2.3 Finanzierung durch Kredite

Eine Expansion des Bildungssystems erfordert vermehrte Ausgaben mit investivem Charakter, die durch eine reine Steuerfinanzierung, die zum Großteil mit einer Erhöhungsmaßnahme einhergeht, unpopulär erscheint und eventuell Wählerstimmen kostet. Als ein möglicher Ausweg bietet sich die Kreditfinanzierung an.

Roloff (1968) befürwortet diese Finanzierungsform, weil angenommen wird, dass auf diese Weise auch die kommenden Generationen einen Teil der Investitionslasten tragen müssen. Denn die lange Lebensdauer des Anlagevermögens, wie z.B. Schulgebäude oder Hochschulen, rechtfertigt die Kostenverteilung, da auch die nachfolgenden Generationen in den Genuss dieser Einrichtungen kommen. Um aber auch eine zeitliche Verschiebung der realen Last zu erreichen, ist eine Auslandsverschuldung erforderlich. „Die Last kann aber in Zeiten der Vollbeschäftigung von der Volkswirtschaft insgesamt nicht überwältigt werden, wenn inländische Kredite aufgenommen und von der gegenwärtigen Generation durch Konsumverzicht ‚bezahlt‘ werden. Resultiert aber die Kreditaufnahme im Inland in einer verminderten privaten Investitionstätigkeit, dann kann zwar die ‚heutige‘ Generation gleichviel konsumieren, die ‚nächste‘ Generation muss aber aufgrund der geringeren Investitionsanstrengungen ihren Konsum einschränken, d.h. sie muss zumindest einen Teil der Last tragen.“ (Roloff 1968: 174)

Eine Kreditfinanzierung kann sich auf Grund konjunktureller Gründe, wie Unterbeschäftigung oder einer Cost-Benefit-Analyse, auch bei einem voraussichtlichen Preisniveauanstieg als sinnvoll erweisen. In einem Finanzplan müssen jedoch dabei die möglichen Grenzen der öffentlichen Verschuldung angegeben werden (Roloff 1968: 173 ff.).

### 2.1.4.2.4 Finanzierung durch Bildungsgutscheine

Zur Diskussion über die Finanzprobleme des Bildungswesens gehören auch Überlegungen zur Möglichkeit, die Nachfrage nach Bildungsgütern mittels Bildungsgutscheinen zu beeinflussen. Bereits Mitte der 50er-Jahre entwickelte Milton Friedman die Idee der sogenannten „educational vouchers“, die vor allem auf das US-amerikanische Schulwesen angewendet wurden und eine Alternative zum staatlichen Bildungsmonopol darstellten (Kemnitz; Weizsäcker 2003: 194 f.).

Erste Ansätze für diese Idee gehen jedoch bereits auf John Stuart Mill zurück, einem weiteren Vertreter des klassischen Liberalismus (Immel 1994: 54).

Da Bildung in der Regel für den Bürger kostenfrei ist, sind dem Einzelnen die Kosten des Besuchs einer Bildungseinrichtung nicht bewusst. Ebenso ist der Einfluss des unorganisierten Bildungsnachfragers auf das vom Staat zur Wahl gestellte Bildungsangebot sehr

gering.<sup>57</sup> Hauptsächlich werden drei Aspekte eines von der öffentlichen Hand zur Verfügung gestellten und finanzierten Bildungswesens kritisiert:

- Eine Chancengerechtigkeit ist – trotz vieler Reformbemühungen – immer noch nicht erreicht. Damit bestimmt die Sozialschichtzugehörigkeit in gewissem Maße die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung (Meulemann 1985: 82 ff.).
- Das staatliche Bildungsangebot ist eher unflexibel und berücksichtigt nur unzureichend die Vielfalt der individuellen Bedürfnisse und Begabungen sowie Veränderungen in der Nachfrage (Mattern 1997: 105).
- Unter anderem durch starre Richtlinien und einem Zwang zur Vergleichbarkeit, der eine Nivellierung beinhaltet, ist die Motivation für Eigeninitiative und außerordentliches Engagement der Bildungseinrichtungen eher gering (Mattern 1997: 106).

Durch Bildungsgutscheine könnte somit mehr Markt im Bildungswesen zugelassen werden. Die Voucher sind meist über Steuermittel finanzierte staatliche Transferzahlungen an Haushalte, die hiermit wiederum Bildung an akkreditierten Bildungseinrichtungen nachfragen können. Eine weitere Möglichkeit wäre, den Wert des Gutscheins durch zusätzliche private Ausgaben aufzustocken. Diese Finanzierungsform führt zu einem stärkeren Wettbewerb mit den privaten Bildungsanbietern und damit zu einer Erzielung von Effizienzgewinnen innerhalb der öffentlichen Bildungseinrichtungen (Kemnitz; Weizsäcker 2003: 194).

Allerdings sind mit der Einführung von Voucher gemischte Ergebnisse erzielt worden. Mattern (1997) beschreibt ausführlich die Vor- und Nachteile des Voucher-System, auf die aber im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden soll (Mattern 1997: 107-113).

Um eine adäquate Effizienz und Gerechtigkeit zu erzielen, sollte eine ausreichende Information, Beratung und Begleitung der Konsumenten erfolgen. Regelungen und Bestimmungen, wie die Akkreditierung von Einrichtungen, stellen einen Mindeststandard sicher. Überdies muss die Qualität des Bildungsangebotes gewährleistet werden, und ein offenes System die freie Wahl von Anbietern sowie den Zugang von neuen Marktteilnehmern ermöglichen (Kemnitz; Weizsäcker 2003: 194 f.).

Unter diesen Voraussetzungen wären Bildungsgutscheine auch für den beruflichen Weiterbildungssektor anwendbar. Durch den Marktcharakter müssten die Institutionen ihre Qualifikationsangebote so gestalten, dass der Nutzen der Weiterbildungsmaßnahmen für die Teilnehmer und letztlich damit auch für die Unternehmen hoch und durch entsprechende didaktische Ausgestaltung der Lerninhalte Nachhaltigkeit gegeben ist.

Ein Bildungsgutscheinmodell in der betrieblichen Weiterbildung ist bisher kaum umgesetzt, wird allerdings derzeit in einigen europäischen Ländern, wie in Frankreich und der

---

<sup>57</sup> Vgl. dazu Punkt 2.1.5 (Der Einfluss von Interessengruppen auf Bildungsmaßnahmen)

Schweiz, diskutiert (Balzer 2001: 56 ff.).

### 2.1.5 Der Einfluss von Interessengruppen auf Bildungsmaßnahmen

Das Angebot an Bildungsmaßnahmen ist nicht nur von einer exakten Planung und der Klärung der Finanzierungsfrage abhängig. Ebenso entscheidend sind die strukturellen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen, das Wissen über Qualifikationslücken, die Nachfrage nach Bildung sowie der Einfluss von Interessengruppen auf bildungspolitische Entscheidungen. Dabei beeinflussen unterschiedliche Alters- und Interessengruppen mehr oder weniger stark das politische System. Die Gruppen unterscheiden sich wiederum in der Gruppengröße und üben einen stärkeren oder schwächeren Einfluss auf die politischen und gesellschaftlichen Entscheidungen aus (Baum; Seitz: 206 f.).

Widmaier (1999) geht davon aus, dass die Entstehungsursache für die Bildung von Interessengruppen in der „*ökonomischen Auseinandersetzung zwischen Arbeit und Kapital* [Hervorhebung nicht im Original]“ (Widmaier 1976: 58) zu sehen ist, die u.a. zur Herausbildung der Gewerkschaften führte. Ein weiteres Merkmal für die Gruppenbildung ist die *Organisationsfähigkeit*. Diese ist abhängig von der Anzahl der potenziellen Mitglieder einer Gruppe. Denn je allgemeiner das Interesse der potenziellen Gruppenmitglieder ist, desto geringer ist die Chance, dass deren Interessen vertreten werden und umgekehrt. Damit hängt auch das dritte Merkmal, die *Konfliktfähigkeit*, eng zusammen. Denn die Interessen einer Gruppe müssen gehört, vertreten und eventuell auch gegen Widerstände durchgesetzt werden. Diese Bedingungen sind mit der generellen Funktion der Interessengruppen verbunden: der Produktion von politischen Gütern<sup>58</sup> in einem politisch-administrativen System, das sich in machtpolitischen Auseinandersetzungen befindet (Widmaier 1976: 58 f.).

Der Nutzen dieser politischen Güter kommt allen Mitgliedern einer Gruppe zu. Auch dann, wenn sie nicht Mitglied der politischen Organisation der Gruppe sind. Dies wiederum führt zur so genannten „Trittbrettfahrer“- oder „free rider“-Problematik. Das heißt, ohne dass sich der Einzelne engagiert, rechnet er auf Grund seiner ökonomischen Handlungsorientierung dennoch mit einem unentgeltlichen Gebrauch des politischen Gutes, welches durch die Anstrengungen der Gruppe erzielt und bereitgestellt wurde (Widmaier 1976: 59).

---

<sup>58</sup> Politische Güter (z.B. Tarifverträge, Gesetze zum Arbeitsschutz und zur Mitbestimmung) zeichnen sich dadurch aus, „daß [!] über Umfang und Struktur ihrer Produktion sowie über ihre Allokation nicht im marktwirtschaftlichen Teilsystem, sondern im politisch-administrativen System entschieden wird.“ (Widmaier 1976: 59)

Widmaier (1976) richtet sich bei der Typologisierung der Interessengruppen nach Olson<sup>59</sup> und teilt sie in drei Gruppen auf:

- In *kleinen, privilegierten Gruppen* besteht in der Regel bei allen Mitgliedern (mindestens aber bei einem) ein großes Interesse, das politische Gut bereitzustellen.
- Die Chance der bestmöglichen Versorgung mit politischen Gütern nimmt bei steigender Zahl der Gruppengröße ab. Für ein einzelnes Gruppenmitglied ist deshalb in *mittelgroßen Gruppen* der Anteil am Gewinn des politischen Gutes nicht so groß, dass es selbst motiviert würde, sich für dieses Gut alleine zu engagieren.
- *Große, unorganisierte Gruppen* sind durch eine hohe Zahl an Mitgliedern mit allgemeinen und breit streuenden Interessen gekennzeichnet. Für sich genommen hat kein einzelnes potenzielles Mitglied der Interessengruppe eine ausreichende Motivation, bei der Erstellung eines politischen Gutes mitzuwirken (Widmaier 1999: 124 f.).

Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass für nicht im unmittelbaren öffentlichen Fokus stehende Interessen, wie zum Beispiel Probleme der Bildung oder auch Weiterbildung, die Tendenz eher gering ist, sich spontan und freiwillig in Interessengruppen zu organisieren. Die Bereitstellung eines adäquaten Angebotes an Bildungsmaßnahmen bleibt so tendenziell unter dem gesellschaftlich Möglichen. Das heißt konkret, wenn die Interessen nicht artikuliert werden, kann auch kein Bewusstsein in der Öffentlichkeit und damit keine Hilfe erreicht werden. „Gruppenhandeln ist demnach eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Produktion von Sozialpolitik.“ (Widmaier 1976: 62)

Darüber hinaus ergibt sich aus der Gruppengröße auch ein unterschiedlich starker Einfluss auf die Durchsetzbarkeit von Interessen. So können in kleinen, privilegierten Gruppen Ergebnisse auch ohne Organisation und Koordination zwischen den Gruppenmitgliedern erreicht werden. Der Einzelne engagiert sich für die Sache, da durch persönliche Verflechtungen mit den Entscheidungsträgern die Chancen auf einen Erfolg steigen. Dagegen ist in mittelgroßen Gruppen bereits ein Minimum an Übereinkunft und Organisation zwischen den Mitgliedern der Interessengruppe zur Durchsetzung notwendig. Die Chance der Interessenartikulation und -durchsetzung in großen, eher unorganisierten Gruppen ist demgegenüber im Allgemeinen nicht gesichert. Durch die Gruppengröße und das eher allgemeine, breit gestreute Interesse besteht seitens der Gruppenmitglieder nur wenig Motivation sich einzusetzen. Denn die Auswirkungen des Einsatzes für das aktive Gruppenmitglied sind gering und das Engagement wird von den anderen Gruppenmitgliedern kaum honoriert. Tendenziell nehmen kleine, privilegierte Gruppen eher die Chancen wahr, ihre Sonderinteressen durchzusetzen. Dies kann bis zur Ausbeutung von mittelgroßen und latenten großen Gruppen führen (Widmaier 1999: 125 f.).

Als Beispiel für eine große, unorganisierte, latente Gruppe mag die Gruppe der Weiter-

---

<sup>59</sup> Vgl. dazu *Olson, Mancur (1968): Die Logik des kollektiven Handelns. Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen*, Tübingen: Mohr Siebeck.

bildungsnachfrager dienen, zu der ein Großteil der Staatsbürger gehört. Die Interessen dieser Gruppe werden jedoch kaum artikuliert, da sie allgemein und vielfältig sind. Nach Widmaier (1976) sind „[d]eshalb .. die primären Lebensbedürfnisse (Konsum- bzw. Investitionschancen, Abdeckung sozialer Risiken, Zuteilung arbeitsfreier Zeit) großer und relativ homogener Statusgruppen (Bauern, Arbeiter, Angestellte, Beamtschaft, Mittelstand, Unternehmer u.a.) am leichtesten organisierbar. Schwerer bzw. überhaupt nicht unmittelbar zu organisieren sind diejenigen Lebensbedürfnisse, die nicht klar abgrenzbaren Status- oder Funktionsgruppen, sondern der Gesamtheit der Individuen zuzuordnen sind. Gerade der Kategorie allgemeiner Bedürfnisse (z.B. derjenigen, die im Zusammenhang stehen mit Wohnung, Gesundheit, Verkehr, *Bildung* [Hervorhebung nicht im Original], bürgerlicher Rechtsordnung, Freizeitverhalten), welche die physischen, moralischen und ästhetischen Bedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens außerhalb der Markt- und Verteilungssphäre betreffen, ist die Organisationsform des Verbandes oder der Interessengruppe strukturell versperrt.“ (Widmaier 1976: 63 f.)<sup>60</sup>

Diese Ausführungen setzen allerdings voraus, dass die Gruppenmitglieder ausschließlich als Homo oeconomicus<sup>61</sup> handeln. Jedoch ist diese Annahme nicht immer konsequent nachzuvollziehen, da viele Sozialleistungen, wie z.B. die Gesundheitsvorsorge oder die Altersversorgung, sonst nicht hätten realisiert werden können (Widmaier 1999: 127 f.).

Ebenso wirkt sich die ökonomische Rationalität auch auf den politischen Sektor und das Wahlverhalten aus. Dabei bestimmen das Wahlverhalten der Bürger hauptsächlich die Aktivitäten der Politiker unmittelbar vor den Wahlterminen sowie die Konsumorientierung der Bürger, die im Allgemeinen den gegenwärtigen Konsum dem zukünftigen vorziehen (Widmaier 1976: 76 ff.).

Widmaier (1976) beschreibt am Beispiel der Expansion des weiterführenden Bildungssystems ein Mehrphasensystem, das auf das Wahlverhalten einwirkt und die Beeinflussung der Wähler durch die Parteien aufzeigt, die auf Stimmengewinn fokussiert sind:

**1. Phase:** Das soziale Problem besteht zwar objektiv, hat jedoch noch nicht die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich gezogen. (Durch den ständigen Zustrom qualifizierter Fachkräfte aus dem Ausland wird der tatsächlich bestehende Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften ausgeglichen. Somit wird die bestehende Unterinvestition in diesem Bereich teilweise überdeckt.)

**2. Phase:** Das Problem erreicht in der nächsten Stufe durch die Existenz von offenen Konflikten und/oder die Massenmedien und die Politiker in der Öffentlichkeit zunehmend ein hohes Maß an Aufmerksamkeit in Form einer ‚alarmierenden Entdeckung‘ (So

---

<sup>60</sup> Mit einem Zitat von *Offe, Claus (1972): Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt: Suhrkamp, 275.*

<sup>61</sup> In der Neuen Politischen Ökonomik geht man davon aus, dass sich der Homo oeconomicus dominierend ökonomisch und rational verhält und versucht, seinen eigenen Nutzen zu maximieren (Widmaier 1976: 174).

geschehen in den 60er-Jahren durch den „Sputnik-Schock“<sup>62</sup> in den USA und der Proklamation der „Bildungskatastrophe“ durch Picht (1965) in Deutschland<sup>63</sup>.) In dieser Phase entwickeln Politiker und die Gesellschaft einen ‚euphorischen Enthusiasmus‘, um das Problem zu lösen. (Als Reaktion entstand die „Bildung ist Bürgerrecht“-Bewegung, ausgelöst durch Dahrendorf (1966).) Jedoch ist man in diesem Stadium noch überzeugt, dass das Problem in kleinen Schritten und ohne einschneidende Veränderungen des Bestehenden über Anpassungsstrategien gelöst werden kann. (Dies führte zur Entwicklung der Bildungsökonomie und -planung.) Um über die Wahlperiode eine loyale Öffentlichkeit zu erreichen, wird Bildung zu einem Hauptanliegen der Wahl und Hochschulbildung zu einer Gemeinschaftsaufgabe.

**3. Phase:** Im nächsten Schritt werden die Planungsverfahren verfeinert, die Kostenstrukturen analysiert und entsprechende Finanzierungspläne aufgestellt. Eine dauerhaft bestehende finanzielle Lücke bei sozialen Vorhaben führt jedoch zu einer Blockierung des Aufschwungs des politischen Gutes. In diesem Zusammenhang sind auch soziale und realökonomische Probleme von Bedeutung. (In dem Beispiel der Bildungspolitik führte Anfang der 70er-Jahre der Zugang von Kindern aus unteren Schichten an weiterführenden Schulen zu erheblichen Problemen, da die Hochschulkapazitäten trotz Ausbaus an ihre Grenze stießen.) Das Beispiel zeigt, dass die Planbarkeit sozialer Prozesse im Wohlfahrtsstaat äußerst begrenzt ist und zu erheblichen sozialen Konflikten führen kann. (Der Babyboom traf auf einen Bildungsboom. Durch die Limitierung der Hochschulkapazitäten konnten die Bildungsnachfrager nicht alle aufgefangen werden. Zusätzlich wurden durch eine einsetzende Rezession die Bildungsausgaben eingeschränkt.)

**4. Phase:** In dieser letzten Phase nimmt tendenziell das politische und öffentliche Interesse ab. Auf Grund der Kostspieligkeit und der Finanzierungsschwierigkeit des Problems folgt Ernüchterung oder sogar Entmutigung. Es kann auch sein, dass ein neues öffentlich wirksames Thema die erste Phase des Zyklus erreicht hat, wie z.B. „Umweltschutz“, „innere Sicherheit“ oder „Wahlgeschenke“. Dadurch wird allmählich immer stärker das alte Problem, in diesem Beispiel die Bildungspolitik, verdrängt (Widmaier 1976: 81 ff.).

---

<sup>62</sup> Kurz nach dem Zweiten Weltkrieg begann die Zeit des „Kalten Krieges“ und des Wettrüstens. Sie war insbesondere durch den technologischen Wettlauf der beiden Supermächte USA und UdSSR gekennzeichnet, wobei die USA als weitaus entwickelter galt. Ende 1957 startete die UdSSR zwei Satelliten, die „Sputniks“. Dies führte zu einem Schock, vor allem in der politischen und militärischen westlichen Welt, der dazu führte, dass der bis dahin vernachlässigte Bildungs- und Wissenschaftssektor in den Fokus rückte, um den technologischen Rückstand aufzuholen (Naumann 1970: 12 f.).

<sup>63</sup> s.a. Kapitel 2.1.1 (Das Bewusstwerden des Zusammenhangs von Bildung und Ökonomie)

### 2.1.6 Zusammenfassung

Im ersten Kapitel des ersten Hauptteils dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, den Zusammenhang zwischen Bildung und Ökonomie als Basis für die weiteren Überlegungen zur betrieblichen Weiterbildung darzustellen. Bildung kann und darf dabei nicht als Selbstzweck gesehen werden, sondern dient hauptsächlich der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt mit all seinen Chancen und Risiken. Aus den bildungsökonomischen Grundüberlegungen heraus, lassen sich zusammenfassend folgende Kernaussagen treffen:

- Der Staat greift auf Grund seiner monopolistischen Stellung mit seinen verwaltungsmäßigen und legislativen Exekutivbefugnissen unmittelbar in die Struktur des Bildungssystems ein. Er bestimmt über die Finanzierung von Bildungseinrichtungen, die Aufgabenverteilung und die Organisation staatlichen Bildungswesens. Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf das Angebot des privaten Bildungswesens sowie des betrieblichen Weiterbildungsmarktes.
- Der Staat plant nicht immer langfristig und somit ökonomisch sinnvoll, sondern denkt überwiegend in Wahlperioden und richtet damit sein Handeln nach kurzfristigen, öffentlichkeitswirksamen Erfolgen aus. Dies zeigt sich auch in der Verteilung von Steuereinnahmen. Auf Grund politisch aktueller Themen fließen die Gelder in eher öffentlichkeitswirksame Bereiche, die kurzfristigen Erfolg (Wahlerfolg) versprechen. Da sich Investitionen in den Bildungsbereich erst nach langer Zeit auswirken, hat der Staat aus wahl- und machtpolitischen Gründen kurz- und mittelfristig Interesse, nur einen gewissen Standard an Ausbildung zu sichern.
- Deshalb stellt der Staat nur eine bestimmte Grundstruktur von Bildung sicher. Die weitere berufsspezifische Qualifikation obliegt privaten Institutionen, wie Unternehmen.
- Das staatliche Weiterbildungsangebot bleibt unter dem wünschenswerten und notwendigen Maß, da die Interessengruppe der Weiterbildungsnachfrager eine zu große, latente Gruppe darstellt und ihre Interessen nicht nachdrücklich vertreten werden.

Aus diesem Grund kommt gerade der Weiterbildung eine lebensplangestaltende und beruflich entscheidende Rolle zu. Denn nur dadurch kann die Rigidität des Arbeitsmarktes, wie sie Sengenberger (1978) in seiner Theorie segmentierter Arbeitsmärkte<sup>64</sup> vertritt, durchbrochen werden: So ist der Arbeitsmarkt in Deutschland nach Sengenberger ein in

---

<sup>64</sup> Bei den Segmentierungstheorien wird im Gegensatz zur neoklassischen Theorie der Arbeitsmarkt nicht als homogener Markt betrachtet. Vielmehr bestehen hier infolge der institutionellen Gegebenheiten voneinander getrennte Teilarbeitsmärkte, die sich hinsichtlich ihrer Funktionsweise und der Marktzutrittsschranken unterscheiden. „Grundlegend ist überdies die Annahme, dass die individuelle Arbeitsproduktivität weniger von den Fähigkeiten der einzelnen Arbeitskräfte abhängt, sondern davon, welchen konkreten Arbeitsplatz diese jeweils innehaben (Arbeitsplatzkonzept). Insofern überwiegt in der Arbeitsmarktanalyse auch der Aspekt, auf welche Arbeitsplätze eine bestimmte Arbeitskraft gelangen kann und auf welche nicht.“ (Hohlstein et al. 2003: 646 f.)

Teilmärkte gegliederter Arbeitsmarkt, der die Folge aus ökonomischen und politischen Kräften und Interessen ist. Durch die Herausbildung relativ starrer, stabiler und dauerhaft formaler Regelungen wird der Zugang oder der Übergang zwischen bestimmten Teilmärkten erschwert oder zum Teil unmöglich gemacht (Sengenberger 1978: 16 f.).

Diese strenge Segmentation wird indessen durch das Fortschreiten der technischen Entwicklung aufgeweicht, da viele Berufe, die noch vor 20 Jahren erlernt wurden, mittlerweile ausgestorben sind oder sich über die Jahre kontinuierlich verändert und den neuen technologischen Bedingungen angepasst haben. Zudem veraltet das in einer grundständigen Ausbildung erworbene Wissen schneller (Jung 2006: 251)<sup>65</sup>, kann im Beruf nur zu Teilen angewendet werden und muss durch Weiterbildung kontinuierlich erneuert werden. ‚Lebenslange Berufe‘, d.h. Berufe, die sich in 30 oder 40 Arbeitsjahren in ihrem Inhalt oder ihrer Struktur nicht oder nur kaum verändern, sind so gut wie nicht mehr anzutreffen. So hat z.B. der PC, das Internet oder die elektronische Post den beruflichen Alltag vieler Handwerksberufe stark beeinflusst.

Zutrittsbeschränkungen für die einzelnen Berufe, wie die Qualität der Bildungsabschlüsse, werden von vielen Unternehmen immer noch als ein wesentliches Selektionskriterium und als Einstiegs-kriterium erachtet. Allmählich setzt sich jedoch innerhalb der Unternehmen zunehmend die Philosophie einer Durchlässigkeit der Bildungs- und Berufswege durch. Denn die Möglichkeit des internen Aufstiegs aus den eigenen Reihen, sich weiter zu entwickeln, attraktive Arbeitsaufgaben wahrzunehmen und qualitativ hochwertige Weiterbildungen zu belegen sind wichtige Faktoren für die Arbeitgeberattraktivität und wesentliche Beweggründe, sich für einen Arbeitgeber zu entscheiden (trendence 2006: 10).

Somit wird die Abschottung des in Deutschland vorherrschenden dreigeteilten Arbeitsmarktes<sup>66</sup>, der sich durch völlig unterschiedliche Funktionsmechanismen darstellt, als gesellschaftliches und strukturelles Problem erkannt. Auf Grund der sozialen Verpflichtung

---

<sup>65</sup> Vgl. dazu Kapitel 1.2 (Die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung)

<sup>66</sup> „(1) Der ‚fachliche‘ Teilarbeitsmarkt liegt im System der dualen Berufsausbildung in Deutschland begründet und ist durch Zugangsbeschränkungen in Form von staatlich anerkannten Prüfungen sowie – durch diese allgemeinen Zeugnisse – einer relativ großen ‚horizontalen Mobilität‘ zwischen den Betrieben gekennzeichnet. Arbeitsangebot und -nachfrage werden über die erworbenen Qualifikationen in Einklang gebracht. (2) Der ‚betriebsinterne‘ Teilarbeitsmarkt dagegen umfasst Arbeitsplätze für die betriebsspezifisch aus- bzw. weitergebildeten Arbeitskräfte. Er ist nach außen weitgehend abgeschlossen und bietet den Stammebelegschaften nicht nur Arbeitsplatzgarantien, sondern auch gute Aufstiegschancen (hohe ‚vertikale Mobilität‘), so dass dem Lohnsatz als Steuerungsmechanismus auch hier wenig Bedeutung zukommt. Wegen der Betriebsspezifika der Qualifikation ist ein Wechsel zu anderen Betrieben deutlich erschwert. (3) Der unspezifizierte ‚Jedermann‘-Teilarbeitsmarkt stellt schließlich Arbeitsplätze für un- oder schlecht qualifizierte Arbeitskräfte bereit. Diese sind aber durch eine hohe Fluktuationsrate gekennzeichnet. In diesem Teilarbeitsmarkt spielt der Lohnsatz – der [n]eoklassischen Arbeitsmarkttheorie entsprechend – die entscheidende Rolle für den Ausgleich von [g]esamtwirtschaftlichem Arbeitsangebot und [g]esamtwirtschaftlicher Arbeitsnachfrage. Wie bei allen Segmentationstheorien wird in der Theorie des dreigeteilten Arbeitsmarkts kaum Ursachenforschung betrieben.“ (Hohlstein et al. 2003: 725 f.)

der Wirtschaft und Industrie und nicht zuletzt auf Grund der Verantwortung gegenüber dem Standort Deutschland ergeben sich daraus für die Zukunft neue Herausforderungen.

Damit könnte gerade der Weiterbildung – im Besonderen der beruflichen und speziell der betrieblichen Weiterbildung – als ein wesentlicher Baustein für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und für den Kompetenzerhalt und die Kompetenzsteigerung der Mitarbeiter eine wichtige Rolle zukommen, da nur durch Weiterbildung einmal festgelegte Bildungsstrukturen verändert und Qualifikationen nach entsprechenden zukünftigen unternehmerischen Anforderungen vermittelt werden können. Insbesondere führen diese Überlegungen dazu, dass die betriebliche Weiterbildung den Schwerpunkt des zweiten Kapitels bildet.

## **2.2 Die betriebliche Weiterbildung – Definitionen und Abgrenzungen**

Die für die Produktion eingesetzten Güter werden aus volkswirtschaftlicher Sicht in Arbeit, Boden und Kapital unterteilt. Dabei kommt dem Produktionsfaktor Arbeit eine besondere Stellung zu, da die Knappheit und der Wert dieses Gutes von der Qualität der Qualifikation des Humankapitals abhängig ist (Boller 2004: 39).

Der Umgang der Unternehmen mit diesem Faktor kann sich zwischen zwei Extremen bewegen: der Ausschöpfung und der Entwicklung. Bei der Ausschöpfung steht die „kurzfristig orientierte Maximierung der Nutzenrückflüsse aus den unmittelbaren Mitarbeiter-tätigkeiten“ (Eichenberger 1992: 43) im Fokus der Bemühungen. Die Entwicklung von Humankapital inkludiert jedoch „eine eher mittel- bis langfristig orientierte Optimierung der mutmasslichen [!] Nutzenrückflüsse aus den Mitarbeiter-tätigkeiten.“ (Eichenberger 1992: 43)

Als Konsequenz aus dem Gedanken der Entwicklung müssen sich Investitionen in das Humankapital lohnen. Dabei ist ein auf die Potenziale und Fähigkeiten bezogener Einsatz des Mitarbeiters ökonomisch sinnvoll und notwendig. Unterstützen kann dabei ein auf die Bedürfnisse des Unternehmens und der Mitarbeiter ausgerichtetes Weiterbildungsangebot. Die Planung und Umsetzung von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen für den Mitarbeiter in jeder Stufe seiner beruflichen Entwicklung sind wesentliche Aufgaben des Vorgesetzten bei der Personalentwicklung seiner Mitarbeiter, um nachhaltig zu fördern, aber auch zu fordern.

Um Klarheit in oft synonym verwendete Begrifflichkeiten zu bringen, werden zunächst in diesem Kapitel der Weiterbildungsbegriff (2.2.1) sowie der Begriff der beruflichen Bildung (2.2.2) abgegrenzt und definiert. Detailliert wird in Punkt 2.2.3 auf die betriebliche Bildung als Kernstück dieser Arbeit eingegangen.

### 2.2.1 Weiterbildung

Im Folgenden wird der vielschichtige Begriff Weiterbildung definiert, um daraufhin die unterschiedlichen Formen der Weiterbildung zu erörtern. Repräsentative Daten zur Weiterbildungsbeteiligung runden diesen Punkt ab.

#### 2.2.1.1 Definition

Ähnlich wie der Begriff Bildung<sup>67</sup> ist Weiterbildung in der Literatur nicht einheitlich definiert und eindeutig abgegrenzt, obwohl er im Unterschied zu dem eher allgemeiner gehaltenen Bildungsbegriff spezifischer zu sehen ist (Klusen 1975: 9 ff.).

Ebenso führte der Mangel an umfassenden quantifizierbaren Auswertungen, das Fehlen eines effizienten Weiterbildungscontrollings sowie die „Pluralität und Multifunktionalität der beruflichen Weiterbildung“ (Alt et al. 1994: 46) dazu, dass sich die Vielfalt und Heterogenität des Begriffes nicht verbessert hat (Alt et. al. 1994: 46 ff.).

Dies wird im Vergleich mit einigen Definitionen deutlich.

So räumte erstmals der Deutsche Bildungsrat in seinem 1971 erschienenen „Strukturplan für das Bildungswesen“ der Weiterbildung eine zentrale Bedeutung<sup>68</sup> ein (Raapke 1980: 625 ff.). Weiterbildung wird „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme *organisierten* [Hervorhebung nicht im Original] Lernens nach Abschluß [!] einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet; ... Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung.“ (Deutscher Bildungsrat 1971: 197)

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1974) definiert ähnlich: „Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme *organisierten* [Hervorhebung nicht im Original] Lernens nach Abschluß [!] einer ersten Bildungsphase und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit.“ (Bund-Länder-Kommission 1974: 11)

Diesen Definitionen ist gemeinsam, dass sie die Weiterbildung deutlich von einer ersten Bildungsphase, der Grundbildung, abgrenzen. Zudem umschreiben sie den Sachverhalt, dass jedes organisierte Lernen, das im Erwachsenenalter stattfindet, als Weiterbildung

---

<sup>67</sup> Vgl. dazu Punkt 2.1.2.2 (Bildung)

<sup>68</sup> Die Aufgaben der Weiterbildung beschränkten sich bis zu Beginn der 60er-Jahre auf die Persönlichkeitsbildung. Die berufliche Qualifizierung war nur von untergeordneter Bedeutung. Erst mit dem Auftreten ökonomischer Krisen und dem sich daraus ableitenden gestiegenen Bedarf an beruflicher Bildung sowie der politischen Aufwertung der Weiterbildung, kam es zu einem Wandel, der auch als „realistische Wende“ bezeichnet wird (Alt et. al. 1994: 27 ff.; Siebert 1999: 60 ff.; Weisser 2002: 26 f.).

aufzufassen ist. Diese Art des Lernens ist allerdings vom nicht-organisierten Lernen zu unterscheiden (Reischmann 1995: 200), das dennoch in den Bereich der Weiterbildung fällt (s. Abbildung 5).

Klusen (1975) grenzt den Weiterbildungsbegriff noch weiter ein, indem als Weiterbildung „alle inner- und außerbetrieblichen Bildungsmaßnahmen zu verstehen [sind], die nach vollendeter Schul- und Berufsausbildung stattfinden und nicht der Ausbildung in einem anderen Beruf (Umschulung, Mehrfachausbildung) dienen.“ (Klusen 1975: 11)

Dabei wird unter Berufsausbildung nicht nur die Lehre bezeichnet, sondern jegliche „Form der beruflichen Anlernung und Einweisung nach beendeter Schulausbildung.“ (Klusen 1975: 11)

Behringer (1999) betont, dass Weiterbildung nicht vom Vorhandensein bestimmter schulischer oder beruflicher Abschlüsse abhängig ist. Lediglich das „Ende‘ einer ersten Bildungsphase“ muss vorliegen (Behringer 1999: 23).

Nach wie vor ist strittig, ob weniger formalisierte Arten der Bildungsaneignung als Weiterbildung anzusehen sind, wie z.B. Lernförderung am Arbeitsplatz, das Lesen von Fachzeitschriften und Fachbüchern oder das Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren (Kuwon 2004: 7 f.).

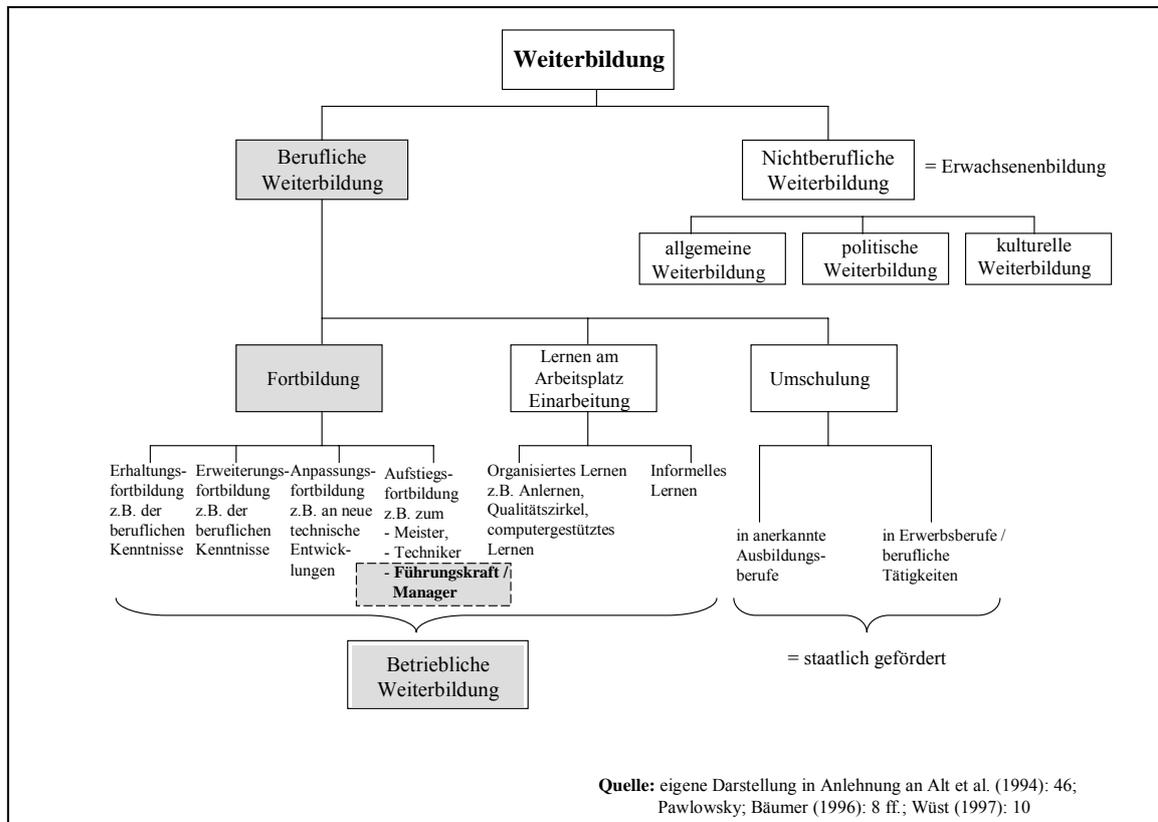
### **2.2.1.2 Formen der Weiterbildung**

Grundsätzlich sind zwei Grundformen der Weiterbildung zu unterscheiden: das intentionale und das nicht-intentionale Lernen. Intentionales Lernen bezieht sich vorwiegend auf organisiertes Lernen, wie es in Kursen und Lehrgängen angeboten wird. Jedoch umfasst mittlerweile organisiertes Lernen nicht nur Maßnahmen, die auf Seminar- und Unterrichtsmethoden beschränkt sind, sondern auch modernere Formen, wie die Arbeit mit computergestützten Lernprogrammen oder in Lerngruppen. Diese Maßnahmen müssen dabei zu einer „Aneignung von berufsbedeutsamen Handlungskompetenzen“ beitragen. Das funktionale Lernen am Arbeitsplatz – das sog. „learning by doing“ – ist davon ausgeschlossen (Weiß 1990: 15).

Das nicht-intentionale Lernen ist dadurch charakterisiert, dass es eher beiläufig oder nebenbei geschieht. Seit Mitte der 90er-Jahre ist es ein weiterer wichtiger – wenn auch strittiger – Bereich des Lernens Erwachsener geworden (Reischmann 1995: 200 ff.; ebenso Behringer 1999: 24).

Einen Überblick über die verschiedenen Formen der Weiterbildung, die jeweils auch intentionales und nicht-intentionales Lernen beinhalten, gibt Abbildung 5:

Abbildung 5: Formen der Weiterbildung



Die nichtberufliche Weiterbildung, die in dieser Arbeit nicht behandelt wird, lässt sich in allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildung<sup>69</sup> unterteilen.

Die berufliche Weiterbildung gliedert sich in die Felder Fortbildung, Lernen am Arbeitsplatz und Umschulung auf. Lernen am Arbeitsplatz beinhaltet vor allem organisierte Lernformen, wie die Einarbeitung oder Unterweisung am Arbeitsplatz, Qualitätszirkel oder auch selbst gesteuerte Lernformen, wie computergestütztes Lernen. Informelles Lernen umfasst eine Vielzahl an weniger formalisierten Formen des beruflichen Lernens. Hierzu gehören unter anderem der Besuch von Kongressen, Tagungen, Abteilungsrunden, Lesen von Fachzeitschriften, learning by doing, etc. (Alt et al. 1994: 49; Kuwan 2005: 51 f.).

Die Umschulung dagegen soll gem. § 1 Abs. 5 des BBiG für eine andere Berufstätigkeit qualifizieren (Beck 2006: 194).

<sup>69</sup> Der Bereich der *allgemeinen Weiterbildung* umfasst hauptsächlich Bildungsmaßnahmen zur Vertiefung oder Erweiterung der Grundbildung (z.B. Angebote zu EDV, Gesundheit, Sport, Elternbildung, Lebenshilfe). *Politische Weiterbildung* soll die Teilnehmer zur Wahrnehmung ihrer politischen Rechte befähigen und das politische Wissen erweitern. *Kulturelle Weiterbildung* beinhaltet u. a. Sprachen, Bildungsreisen, Kunstseminare, etc. (Weisser 2002: 38 f.).

Bei der Fortbildung schließlich kann neben der Erhaltungs- und Erweiterungsfortbildung der beruflichen Kenntnisse nach der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung unterschieden werden. Anpassungsfortbildung dient der Angleichung der Qualifikationen an die sich wandelnden Anforderungen am Arbeitsplatz. Aufstiegsfortbildung bezieht sich auf die Erweiterung der Qualifikationen mit dem Ziel eines beruflichen Aufstiegs. Aufstiegsfortbildung dient dazu, vorhandenes Potenzial weiterzuentwickeln und beinhaltet somit auch die Führungskräftefortbildung (Alt et al. 1994: 50 f.).

In der Dissertation wird – basierend auf der Definition des Deutschen Bildungsrates – der Schwerpunkt auf die berufliche Fortbildung zur Führungskraft<sup>70</sup> gelegt, die als betriebliche Weiterbildung<sup>71</sup> intentional und damit organisiert stattfindet.

### 2.2.1.3 Weiterbildungsbeteiligung

Obwohl seit dem Ende der 60er-Jahre die steigende Bedeutung der beruflichen Weiterbildung betont wurde, lagen bis Ende der 70er-Jahre keine aussagekräftigen statistischen Daten vor (Pawlowsky; Bäumer 1996: 21 ff.).

Erst seit 1979 werden durch das „Berichtssystem Weiterbildung“ repräsentative Daten zur Weiterbildungssituation in Deutschland erhoben. Diese mündlichen Repräsentativbefragungen finden im dreijährigen Turnus im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung statt (Kuwan 2005: 4).

Die Bedeutung der *Weiterbildung* lässt sich durch die steigende Zahl an Weiterbildungsteilnahmen belegen. So stieg die Weiterbildungsteilnahme der Menschen im erwerbsfähigen Alter (19 bis 65 Jahre) an formalisierter Weiterbildung insgesamt von 23% (1979) auf 35% (1988) an, bezogen auf das frühere Bundesgebiet. Nach der Wiedervereinigung lag die Beteiligungsquote bei 37% (1991), um dann ihren Spitzenwert 1997 mit 48% zu erreichen. Seit dem Jahr 2000 ist ein leichter Abwärtstrend (43%) zu verzeichnen. Im Jahr 2003 sank der Wert weiter auf 41%. Die absolute Zahl bundesweit liegt aber dennoch bei rund 20,4 Mio. Weiterbildungsteilnehmern (Kuwan 2005: 12 f.).

Die *berufliche Weiterbildung* expandierte in ihrer Funktion als zentrales Element für Innovation und Produktivität in den letzten Jahren erheblich. So betrug die Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung 1979 noch 10%. Sie stieg bis 1988 auf 18% an, um bis 1997 auf 30% anzuwachsen. Im Jahr 2003 war die Teilnahmequote rückläufig und lag bei 26% (BMBF 2005: 312).

Ebenso positiv entwickelte sich die *betriebliche Weiterbildung* (Alt et al. 1994: 156). Jedoch ist das Qualifizierungsangebot nach einer Befragung des Statistischen Bundes-

---

<sup>70</sup> Vgl. dazu Kapitel 2.3.2 (Führungskräfteentwicklung)

<sup>71</sup> Vgl. dazu Kapitel 2.2.3 (Betriebliche Weiterbildung)

amtes im Jahr 2005 von rund 10.000 Unternehmen aus nahezu allen Branchen in Deutschland gegenüber dem Jahr 1999 wieder rückläufig. So ist der Anteil der Unternehmen, die Weiterbildungsaktivitäten zur Mitarbeiterqualifizierung nutzten, zwischen 1999 und 2005 von 75% auf 69% gesunken. Das klassische Angebot an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen, wie Lehrgänge, Kurse und Seminare, nahm gegenüber 1999 sogar von 67% auf 54% im Jahr 2005 ab (bildungsclick.de 2007: 1 f.).

Wenn man die soziodemographischen Faktoren betrachtet, fällt auf, dass im Kontext des lebenslangen Lernens<sup>72</sup> die Altersgruppe der über 50-Jährigen mit nur 17% immer noch deutlich weniger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen als jüngere Personen. In der Gruppe der 19- bis 34-Jährigen und der 35- bis 49-Jährigen ist der Anteil mit 29% bzw. 31% eindeutig höher (Kuwan 2005: 25 f.).

Die Beteiligung an Weiterbildung steigt zudem mit der Höhe des Bildungsabschlusses an. So nahmen im Jahr 2003 an beruflicher Bildung nur 16% mit niedriger Schulbildung, aber 38% mit Abitur teil. Bezogen auf den beruflichen Bildungsabschluss wird die Diskrepanz noch deutlicher. 11% der Teilnehmer hatten keine Berufsausbildung, aber 44% waren Personen mit Hochschulabschluss. Wenn man den Blick auf die Stellung im Beruf richtet, lässt sich feststellen, dass die Zielgruppe, die für berufliche Weiterbildung prädestiniert wäre, die un- oder angelernten Arbeiter, mit nur 13% vertreten sind. Demgegenüber beträgt die Beteiligungsquote von qualifizierten Angestellten 45% und von leitenden Angestellten 47% (Kuwan 2005: 29 ff.).

Je höher also der Bildungsabschluss oder die berufliche Stellung, desto häufiger werden auch berufliche Qualifizierungsmaßnahmen in Anspruch genommen. Gründe dafür könnten sein, dass diese Zielgruppen Bildung als sinnstiftend und wertvoll erleben, eine positive Grundeinstellung zur Weiterbildung haben und/oder bestrebt sind, ihren Horizont zu erweitern, sich auf dem Laufenden zu halten und soziale Kontakte zu pflegen, um das Verstehen ihrer sozialen und politischen Umwelt zu verbessern. Dies wird insbesondere bei der Zielgruppe des Führungsnachwuchses deutlich.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Vgl. dazu: *Wittpoth (1997):* Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung; *Faulstich; Zeuner (1999):* Erwachsenenbildung; *Faulstich (2003):* Weiterbildung; *Mandl (2005):* Lebenslanges Lernen: Konsequenzen für das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem.

<sup>73</sup> s. dazu Punkt 5.3.4 (Erwartungen an das BTM)

## 2.2.2 Berufliche Weiterbildung

In diesem Punkt erfolgt zunächst eine Definition der beruflichen Weiterbildung. Daraufhin werden im Überblick die rechtlichen Grundlagen beschrieben.

### 2.2.2.1 Definition

Ebenso wie der Weiterbildungsbegriff ist der Begriff der beruflichen Weiterbildung in der Literatur uneinheitlich definiert.

So unterteilt Alt (1994) die berufliche Weiterbildung in Fortbildung, Umschulung und Lernen am Arbeitsplatz.<sup>74</sup> (Alt et al. 1994: 46 ff.).

Preuß (1980) definiert berufliche Weiterbildung als „organisierte Lehr-/Lernprozesse, in denen berufliche Qualifikationen und soziale Kompetenzen Erwachsener erstmalig vermittelt, erhalten, ergänzt, gesteigert, verändert oder wiederhergestellt werden. Das geschieht in verschiedenen Formen, für die folgende Bezeichnungen üblich geworden sind: berufliche Erstausbildung Erwachsener, berufliche Neuorientierung (Umschulung), Anpassungsfortbildung, Aufstiegsfortbildung, berufliche Rehabilitation, berufliche Reaktivierung (z.B. von Hausfrauen) und berufliche Resozialisation.“ (Preuß 1980: 52)

Für die Dissertation ist auf Grund der Fokussierung auf die Aufstiegsfortbildung insbesondere die Definition von Wüst (1998) relevant. Sie beschränkt „[d]ie berufliche Weiterbildung ... auf Lernprozesse, die in der Regel nach Aufnahme einer ersten, noch andauernden oder schon wieder beendeten beruflichen Tätigkeit stattfinden und der Sicherung oder *Verbesserung der beruflichen Stellung* [Hervorhebung nicht im Original] dienen.“ (Wüst 1998: 7)

Damit ist der Begriff der beruflichen Weiterbildung allerdings noch nicht ausreichend erklärt. Wie bereits in Punkt 2.2.1.1 beschrieben, schließt die Definition des Deutschen Bildungsrates (1971) explizit das Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz aus. Behringer (1999) dagegen inkludiert die Teilnahme an berufsbezogenen Qualifikationsmaßnahmen, die für die Einarbeitung an einem neuen Arbeitsplatz förderlich sind (Behringer 1999: 25).

Zumindest in der Theorie ist die berufliche- von der nichtberuflichen oder allgemeinen Weiterbildung deutlich abgrenzbar (s. Abbildung 5). In der Praxis erfolgt diese Zuordnung allerdings nicht trennscharf. So kann z.B. ein EDV- oder Fremdsprachenkurs je nach der Intention, mit der er ausgeübt wird, einer der beiden Gruppen zugeordnet werden. Deshalb erscheint eine Unterscheidung nach „der subjektiv angenommenen Verwertbarkeit im Beruf“ sinnvoll, „d.h. nach ihrer primär beruflichen oder nicht-beruflichen Orientierung“ (Behringer 1999: 24 f.).

---

<sup>74</sup> s.a. Abbildung 5

### 2.2.2.2 Rechtliche Grundlagen

In rechtlichen Quellen ist der Terminus der beruflichen Weiterbildung unterschiedlich beschrieben. Neben einer Vielzahl von gesetzlichen Regelungen im Arbeits- und Wirtschaftsrecht sowie im Gewerbe- und Verwaltungsrecht, sind vor allem das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und das Dritte Buch des Sozialgesetzbuches (SGB III) für die berufliche Weiterbildung wichtig. Allerdings fehlt der Begriff der beruflichen Weiterbildung im BBiG ganz. Im Gesetzestext ist in §1 Abs. 1 von „beruflicher Fortbildung“ und „beruflicher Umschulung“ (Beck 2006: 194) die Rede. Dabei soll gemäß § 1 Abs. 4 des BBiG „berufliche Fortbildung .. es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.“ (Beck 2006: 194)

Durch das Arbeitsförderungs-Reformgesetz wurde das Arbeitsförderungsgesetz (AFG), das bis zum 31.12.1997 maßgeblich für die berufliche Weiterbildung war, zum 01.01.1998 in das Dritte Buch des Sozialgesetzbuches eingeordnet und gleichzeitig außer Kraft gesetzt. In § 49 Abs. 2 Satz 2 SGB III ist der Begriff „berufliche Weiterbildung“ explizit erwähnt<sup>75</sup> und im sechsten Abschnitt die Förderung der beruflichen Weiterbildung geregelt. In § 49 Abs. 1 werden die zu fördernden Maßnahmen dargelegt (Beck 2006: 244).

### 2.2.3 Betriebliche Weiterbildung

Nach der Definition des Begriffs werden die Funktionen sowie die Methoden der betrieblichen Weiterbildung aufgezeigt. Abschließend erfolgt eine Erläuterung der Kosten betrieblicher Weiterbildung für die Unternehmen und die einzelnen Branchen.

#### 2.2.3.1 Definition

Die quantitativ wichtigsten Träger der beruflichen Weiterbildung sind die Betriebe. Dabei sollen unter betrieblicher Weiterbildung nur diejenigen organisierten Lernprozesse verstanden werden, die durch einen Betrieb durchgeführt und/oder im Auftrag eines Betriebes stattfinden, von ihm finanziert werden und an eine berufliche Erstausbildung anschließen (Wittwer 1982: 22 f.; Weiß 1990: 15 f.; Behringer 1999: 29).

„Unter betrieblicher Weiterbildung werden demnach die außerhalb des Arbeitsvollzugs in der Verantwortung der Betriebe organisierten Bildungsmaßnahmen verstanden, die nicht Teil der beruflichen Erstausbildung sind und die sich an den Bedingungsfaktoren

---

<sup>75</sup> „§ 49 Förderungsfähigkeit. ... (2) Gefördert werden Trainingsmaßnahmen, die ... 2. dem Arbeitslosen oder von Arbeitslosigkeit bedrohten Arbeitssuchenden notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, um eine Vermittlung in Arbeit oder einen erfolgreichen Abschluss einer beruflichen Aus- oder Weiterbildung erheblich zu erleichtern.“ (Beck 2006: 244)

des privatwirtschaftlichen Produktionsprozesses orientieren.“ (Wittwer 1982: 25)

Bei Preuß (1980) dagegen soll betriebliche Weiterbildung „der Anpassung der vorhandenen Qualifikationen der Belegschaft an die technologische Entwicklung und an die sich ändernden Arbeitsorganisationen dienen.“ (Preuß 1980: 52)

Nach Behringer (1999) treten „[b]ei der *betrieblichen Weiterbildung* .. Unternehmen als Träger der Weiterbildung auf oder finanzieren außerbetriebliche Weiterbildung für ihre Beschäftigten. Betriebe sind hier nicht nur Nachfrager und teilweise Anbieter von Weiterbildung, (legen also Art, Inhalte und Zielsetzung der Weiterbildung fest, [!]) sondern entscheiden auch über den Zugang und ggf. die Zuweisung zu bestimmten Weiterbildungsmaßnahmen.“ (Behringer 1999: 27).

Ein weiteres, wesentliches Merkmal ist jedoch, dass sich betriebliche Weiterbildung an der betrieblichen Strategie und Zielsetzung sowie den unternehmerischen Notwendigkeiten ausrichten muss. Damit ist sie unmittelbar abhängig von der Branche, der Größe, der Umsatzstärke sowie den Produkten, Dienstleistungen und der Kultur einer Unternehmung.

### 2.2.3.2 Funktionen betrieblicher Weiterbildung

Im Gegensatz zu einer rein personenorientierten Sichtweise, wie sie in den 70er- und 80er-Jahren vorherrschte<sup>76</sup>, wird betriebliche Weiterbildung gegenwärtig in erster Linie aus bildungsökonomischer Sicht betrachtet.<sup>77</sup> Sie ist in dieser Perspektive eine Investition in das Humankapital und als solche muss sie in Zusammenhang mit den erwarteten Erträgen oder den Ertragssteigerungen gebracht werden. So führt ein Invest in die Qualifikation der Mitarbeiter zu einer höheren Produktivität des Unternehmens in der Zukunft (Rodehuth 1999: 14 f.).

Betriebliche Weiterbildung wird damit zu einem elementaren Wettbewerbsfaktor, der den Erfolg eines Unternehmens wesentlich beeinflusst. Wie bei der beruflichen Weiterbildung werden die Maßnahmen betrachtet, die dazu dienen, beruflich relevante Kompetenzen der Mitarbeiter oder des Unternehmens zu erhalten, anzupassen, zu erweitern oder zu verbessern.

Damit ist die *erste Funktion* und die zentrale Aufgabe der betrieblichen Weiterbildung bereits determiniert: die *Qualifizierung der Mitarbeiter zur Produktivitätssteigerung*. Nach Rodehuth (1999) sind jedoch noch weitere Funktionen identifizierbar:

---

<sup>76</sup> Vgl. dazu Wittwer (1982): Weiterbildung im Betrieb; Dederig; Feig (1993): Personalplanung und Weiterbildung im Betrieb.

<sup>77</sup> Vgl. dazu Faulstich (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung; Behringer (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung; Rodehuth (1999): Weiterbildung und Personalstrategien.

Betriebliche Weiterbildung hat vor allem in größeren Unternehmen zusätzlich eine *Werbefunktion*: Ein Unternehmen steigert durch die Investition in die Qualifizierung der Mitarbeiter seine Arbeitgeberattraktivität sowie die allgemeine Reputation, betreibt damit Nachwuchssicherung und reduziert die Rekrutierungskosten bei der Suche neuer Mitarbeiter.

Die *Filterfunktion* besagt, dass im Unternehmen mit wenig Aufwand Mitarbeiter mit einer gesuchten Qualifikation identifiziert werden können. Denn durch die Teilnahme der Mitarbeiter an Weiterbildungsveranstaltungen sollen im Unternehmen die durchlaufenen Qualifizierungsmaßnahmen transparent und vergleichbar werden.

Eine weitere wesentliche Funktion ist die *Motivationsfunktion*. Die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen kann zu einer Steigerung der Motivation beitragen und damit eine höhere Identifikation der Mitarbeiter mit dem Unternehmen bewirken (Rodehuth 1999: 181 ff.).

Im Mittelpunkt der bildungsökonomischen Betrachtungsweise stand lange Zeit die *technische Reproduktionsfunktion*. Im bourdieuschen Sinne sind die Vermittlung von Wissen und Orientierungen und damit die Neuerzeugung des Bestandes an qualifizierten Arbeitskräften wesentlich (Wittpoth 1997: 40 f.). Allerdings ist die Annahme, dass technologische Entwicklung und Steigerung der Qualifikationsanforderungen parallel laufen, in ihrer Allgemeinheit falsch. Vielmehr werden in Unternehmen die Mitarbeiter eher unvorbereitet mit den neuen Technologien konfrontiert. Lernen erfolgt am Arbeitsplatz häufig über das Prinzip ‚learning by doing‘ (Wittpoth 1997: 44 f.).

Große Bedeutung erlangt zunehmend die *soziale Reproduktionsfunktion*. Es zeigt sich nämlich, dass die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung mit einem beruflichen Aufstieg gekoppelt sein kann und damit dazu beiträgt, die Hierarchien im Betrieb zu reproduzieren und Führungspositionen zu legitimieren. Die soziale Reproduktionsfunktion wird so zu einem entscheidenden Instrument der Karriereplanung (Wittpoth 1997: 45).

Diese Funktionen – insbesondere die soziale Reproduktionsfunktion – sind auf die betriebliche Führungskräfteentwicklungsmaßnahme der AUDI AG übertragbar<sup>78</sup>.

### 2.2.3.3 Methoden betrieblicher Weiterbildung

Qualifikationen werden durch eine Vielzahl von Methoden vermittelt. Eine Unterteilung erfolgt hauptsächlich in „training-on-the-job“ und „training-off-the-job“. Bei on-the-job-Maßnahmen setzt sich der Mitarbeiter am Arbeitsplatz direkt mit der Arbeitsaufgabe auseinander. Daher können diese Methoden auch dem informellen Lernen zugeordnet werden. Off-the-job-Maßnahmen dagegen sind räumlich, zeitlich und sachlich vom Arbeitsplatz getrennt und von der eigentlichen Arbeitsaufgabe losgelöst. Unter on-the-job-

---

<sup>78</sup> s. dazu Punkt 5.3.5 (Empirische Hypothesenprüfung)

Methoden versteht man zum Beispiel Einarbeitungsprogramme, Trainee-Programme, Job Rotation, Job Enrichment, Job Enlargement oder einen Auslandseinsatz. Als Methoden off-the-job werden unter anderem Seminare, Vorlesungsmethoden, Trainings, Outdoor-Trainings, Workshops, Rollen- oder Planspiele oder Computer-/Web-based Trainings bezeichnet. Häufig spricht man auch noch von Methoden „near-to-the-job“, die durch eine räumliche, zeitliche und inhaltliche Nähe zum Arbeitsplatz gekennzeichnet sind, wie Qualitätszirkel oder Projektarbeit (Weisser 2002: 139 ff.; Becker 2005b: 187 f.; Jung 2006: 281 ff.).

Bei der Entscheidung für eine Methode spielen verschiedene Kriterien eine Rolle. Hauptsächlich ist sie abhängig von den zu vermittelnden Inhalten und Zielen. Weitere entscheidungsrelevante Faktoren stellen die Teilnehmerzahl und Zielgruppe, die Lehrenden, die Kosten, die vorhandenen Räumlichkeiten oder Medien und die zur Verfügung stehende Zeit dar. Manche Ziele lassen sich auch durch eine Kombination verschiedener Methoden besser erreichen (Mentzel 2005: 235 ff.).

Generell können Bildungsmaßnahmen off-the-job entweder intern oder extern durchgeführt werden. Dabei trägt bei internen Maßnahmen das Unternehmen selbst die Verantwortung für Planung und Durchführung. Dies ist auch der Fall wenn zum Beispiel Seminarräume außerhalb des Unternehmens angemietet oder externe Referenten engagiert werden. Externe Bildungsmaßnahmen hingegen liegen in der Verantwortung eines oft betriebsfremden Bildungsträgers. Die Entscheidung für die eine oder andere Möglichkeit hängt von vielen Kriterien ab, wie beispielsweise den zu vermittelnden Inhalten und deren Vertraulichkeit, der Teilnehmerzahl, den Kosten und der Verfügbarkeit eigener Referenten (Mentzel 2005: 221 ff.).

Generell bieten Großunternehmen öfter als kleine Unternehmen eigene Qualifizierungsmaßnahmen an.<sup>79</sup> Ein Vorteil hierbei mag sein, dass interne Maßnahmen unternehmensspezifisch angepasst werden. Das kann sowohl positive Auswirkungen auf den Nutzen der Maßnahme haben als auch die Dauer der Weiterbildung verkürzen und damit die Kosten senken (Behringer 1999: 54 f.).

#### **2.2.3.4 Kosten betrieblicher Weiterbildung**

Laut einer Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln bei der 2.029 Unternehmen befragt wurden, haben deutsche Unternehmen im Jahr 2004 durchschnittlich 1.072 Euro pro Mitarbeiter für Weiterbildung ausgegeben (s. Tabelle 3). Insgesamt wurden rund 26,8 Milliarden Euro für Qualifizierungsmaßnahmen aufgewendet<sup>80</sup> (Werner 2006: 12).

---

<sup>79</sup> Vgl. dazu Werner 2006: 8.

<sup>80</sup> Im Vergleich dazu lagen die Aufwendungen für betriebliche Weiterbildung 1971/72 bei 2,1 Mrd. DM (rd. 1,1 Mrd. €), 1980 bei 8,0 Mrd. DM (rd. 4,1 Mrd. €), 1987 bei 26,7 Mrd. DM (ca. 13,6 Mrd. €) und 1992 bei 36,5 Mrd. DM (ca. 18,7 Mrd. €) (Weiß 1994: 177).

Die Unternehmen kommen allerdings für die Kosten der betrieblichen Weiterbildung weitgehend selbst auf. Subventionen durch Förderprogramme spielen hier nur eine geringe Rolle (Grünewald et al. 2003: 161 ff.). Rund ein Drittel der Ausgaben wurden dabei für direkte Kosten (366 Euro) und ca. zwei Drittel für indirekte Kosten bzw. Personalausfallkosten (706 Euro) aufgewendet. Die größten Kostenverursacher sind externe und interne Lehrveranstaltungen sowie das Lernen in der Arbeitssituation.

*Tabelle 3: Kosten der betrieblichen Weiterbildung im Jahr 2004 in Euro*

| Direkte und indirekte Kosten je Mitarbeiter (ohne Auszubildende) | Direkte Kosten | Indirekte Kosten | Kosten insgesamt |
|--|----------------|------------------|------------------|
| Externe Lehrveranstaltungen                                      | 167            | 210              | 377              |
| Interne Lehrveranstaltungen                                      | 70             | 173              | 243              |
| Lernen in der Arbeitssituation                                   | -              | 222              | 222              |
| Informationsveranstaltungen                                      | 44             | 42               | 86               |
| Selbst gesteuertes Lernen mit Medien                             | 11             | 59               | 71               |
| Weiterbildungspersonal   | 54             | -                | 54               |
| Sonstige Weiterbildungskosten                                    | 16             | -                | 16               |
| Umschulungsmaßnahmen   | 4              | -                | 4                |
| <b>Insgesamt</b>   | <b>366</b>     | <b>706</b>       | <b>1.072</b>     |

Quelle: Werner 2006: 10

Direkte Kosten sind unmittelbar mit der Durchführung der Maßnahme verbunden und beziehen sich z.B. auf Veranstaltungsgebühren, Kosten für Weiterbildungspersonal, Raum- und Materialkosten und Reisekosten. Die Personalausfallkosten der Teilnehmer können als Opportunitätskosten bezeichnet werden, wenn die Mitarbeiter für die Dauer der Fortbildung nicht produktiv arbeiten, aber Arbeitskosten verursachen. Personalausfallkosten stellen jedoch nicht immer unmittelbare Aufwendungen dar. Gerade bei kürzeren Qualifikationsmaßnahmen und in der Führungskräftefortbildung können die Kosten auf die Beschäftigten übertragen werden, indem die Maßnahmen einerseits häufig in der Freizeit der Arbeitnehmer stattfinden oder die verlorene Arbeitszeit unbezahlt nachgeholt wird (Grünewald et al. 2003: 51 f.).

Die bezahlte Arbeitsfreistellung für Weiterbildungszwecke stellt jedoch nach wie vor den größten Kostenfaktor in der betrieblichen Weiterbildung dar. 76% der berufsbezogenen Qualifizierungen fielen in die Arbeitszeit. Ein Viertel der Mitarbeiter bildete sich also in Form unbezahlter Überstunden oder in der Freizeit fort. Durchschnittlich verbrachte jeder Mitarbeiter im Jahr 2004 ca. 24 Stunden in Lehr- und Informationsveranstaltungen (Werner 2006: 7 f.).

Die Weiterbildungsausgaben sind innerhalb der Branchen sehr unterschiedlich. Vor allem Finanz- und Unternehmensdienstleistung sowie die Industrieunternehmen legen

Wert auf die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter. Hier sind die direkten Kosten mit Abstand am Höchsten (s. Tabelle 4).

*Tabelle 4: Kosten je Mitarbeiter nach Branchen*

|   | Direkte<br>Kosten | Indirekte<br>Kosten | Kosten<br>insgesamt |
|---|-------------------|---------------------|---------------------|
| Landwirtschaft                                    | 291               | 262                 | 553                 |
| Industrie   | 404               | 705                 | 1.109               |
| Baugewerbe  | 355               | 379                 | 734                 |
| Handel, Gastgewerbe, Verkehr                      | 347               | 641                 | 988                 |
| Finanzierung, Dienstleistungen für<br>Unternehmen | 370               | 761                 | 1.131               |
| Sonstige öffentliche und private Dienstleister    | 271               | 767                 | 1.038               |
| <b>Insgesamt</b>                                  | <b>366</b>        | <b>706</b>          | <b>1.072</b>        |

Quelle: Werner 2006: 11

Ein Grund dafür könnte sein, dass technische Schulungen besonders teuer sind. Industrie, Finanzierung, Dienstleister für Unternehmen sowie das Baugewerbe investieren eher in Weiterbildung als Landwirtschaft und sonstige öffentliche und private Dienstleister.

Gerade kleinere Firmen mit weniger als 50 Beschäftigten investieren viel in die Ausbildung ihrer Mitarbeiter. Dabei geben sie mit 1.151 Euro pro Kopf über 300 Euro mehr aus als mittlere Betriebe mit bis zu 249 Beschäftigten. Großunternehmen mit mehr als 250 Mitarbeitern wenden 905 Euro auf. Bei dieser Unternehmensform fallen vor allem die Arbeitszeitkosten für Lehrveranstaltungen besonders ins Gewicht. Das bedeutet, dass die Weiterbildung hier wesentlich stärker formalisiert ist (Werner 2006: 12).

Eine weitere, aktuelle Studie des Statistischen Bundesamtes vom August 2007, der eine Erhebung bei rund 10.000 deutschen Unternehmen im Jahr 2005 zugrunde liegt, führt zu folgendem Ergebnis: Aus der Dritten Europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung geht hervor, dass den Unternehmen, die Lehrgänge, Kurse und Seminare anbieten, Kosten in Höhe von 1.697 € pro Teilnehmerin und Teilnehmer entstanden. Bezogen auf alle Unternehmen, also auch jene ohne Lehrveranstaltungen, betragen die Kosten 504 € je Mitarbeiter. Dies bedeutet gegenüber 1999 allerdings einen Rückgang von 8%. Mit einem Anteil von 53% an den Weiterbildungskosten waren dabei die Personalausfallkosten, d.h. die Lohnkosten der Teilnehmer, besonders hoch. Dabei entfielen 29% der Kosten auf Zahlungen und Gebühren an Weiterbildungsanbieter sowie Kosten für externes Weiterbildungspersonal in internen Veranstaltungen. Mit 9% der Gesamtkosten entstanden den Unternehmen vergleichsweise geringe Kosten für die Konzeption, Organisation und Durchführung von Lehrveranstaltungen durch internes Weiterbildungspersonal. Die Teilnehmerquoten variierten zwischen den Unternehmensgrößen erheblich. In Unter-

nehmen mit 10 bis 19 Beschäftigten nutzten 53% der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das zur Verfügung stehende Weiterbildungsangebot. In Unternehmen mit 1.000 und mehr Beschäftigten waren es 36%. Im Durchschnitt verbrachten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer pro Jahr 30 Stunden in Lehrveranstaltungen (bildungslick.de 2007: 1 f.).

#### **2.2.4 Zusammenfassung**

Durch die Heterogenität des Weiterbildungsbegriffs sind einheitliche und klare Definitionen nicht zu finden. Dennoch hat die Definition des Deutschen Bildungsrates von 1971 immer noch Gültigkeit, nach der sich die Weiterbildung in Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung unterteilt (Deutscher Bildungsrat 1971: 51).

Insbesondere der Fortbildung als Teilmenge der betrieblichen Weiterbildung, die der beruflichen Weiterbildung zuzuordnen ist, kommt in Zukunft auf Grund der schnellen technologischen Veränderung, der demografischen Entwicklung, der Verlängerung der Lebensarbeitszeit und der Veränderung der beruflichen Anforderungen eine wichtige Rolle zu (Weisser 2002: 42 f.). Dabei ist vor allem die Aufstiegsfortbildung als wesentlicher Baustein in der beruflichen Karriereplanung von Bedeutung.

Rechtliche Grundlagen der beruflichen Bildung sind überwiegend im BBiG und dem SGB III zu finden.

Ein entscheidendes Merkmal betrieblicher Weiterbildung ist, dass sie organisiert nach einer ersten beruflichen Ausbildung stattfindet. Dabei hat diese Form der Weiterbildung mehrere Funktionen, die sich auf den Output und die Attraktivität eines Unternehmens auswirken.

Seit Mitte der 80er-Jahre nahmen bis zum Jahr 2000 bei der betrieblichen Weiterbildung die Beteiligung aber auch die Kosten zu. Jedoch zeigen aktuelle Studien eine rückläufige Tendenz. Auf Grund der Struktur und der Ressourcen der Unternehmen ist das Weiterbildungsangebot in Großunternehmen höher als in kleineren und mittleren Betrieben. Gründe liegen in der strafferen Organisation, eigenen Weiterbildungsabteilungen und entsprechenden Budgets. Dennoch werden Weiterbildungsangebote von Mitarbeitern kleinerer Unternehmen prozentual stärker angenommen als von Mitarbeitern größerer Unternehmen.

56% der Unternehmen gehen für die kommenden Jahre davon aus, dass der Weiterbildungsbedarf steigen wird. Zudem erwarten 58% der Betriebe steigende Weiterbildungskosten. 74,7% der Unternehmen sehen das Erfordernis, dass die Weiterbildung auf den konkreten Bedarf der Mitarbeiter hin konzipiert wird. Knapp 57% wollen zukünftig ihre externen Partner sorgfältiger nach qualitativen Kriterien auswählen. Und rund 53% werden die Erfolgskontrolle von Weiterbildungsmaßnahmen intensivieren. Immerhin

82,6% aller Unternehmen erwarten von Weiterbildungsmaßnahmen eine Verbesserung der Wirtschaftlichkeit (s. Tabelle 5).

*Tabelle 5: Einschätzungen der künftigen Weiterbildungstendenzen. Angaben von 2029 befragten Unternehmen in Prozent.*

| <b>Erwartete quantitative Entwicklung</b>                                       | <b>Zunehmend</b> | <b>Konstant</b>      | <b>Abnehmend</b>       |
|---|------------------|----------------------|------------------------|
| Weiterbildungskosten  | 57,9             | 31,4                 | 7,8                    |
| Weiterbildungsbedarf  | 55,6             | 38,1                 | 4,8                    |
| Zeitlicher Aufwand für Weiterbildung  | 47,6             | 43,0                 | 7,3                    |
| Zahl der Weiterbildungsteilnehmer   | 35,2             | 54,7                 | 7,7                    |
| Zahl der Mitarbeiter in Weiterbildungsaufgaben                                  | 26,8             | 59,6                 | 10,0                   |
| <b>Erwartete strukturelle Entwicklung</b>                                       | <b>Trifft zu</b> | <b>Unentschieden</b> | <b>Trifft nicht zu</b> |
| Weiterbildung wird auf den konkreten Bedarf bei den Mitarbeitern hin konzipiert | 74,7             | 13,4                 | 5,4                    |
| Externe Partner werden sorgfältiger nach qualitativen Kriterien ausgewählt      | 56,9             | 24,6                 | 10,8                   |
| Die Erfolgskontrolle von Weiterbildungsmaßnahmen wird intensiviert              | 52,8             | 32,6                 | 7,4                    |
| Wünsche und Vorschläge der Mitarbeiter werden stärker berücksichtigt            | 50,9             | 34,8                 | 7,4                    |
| Weiterbildung erfolgt zunehmend in der Freizeit                                 | 40,7             | 27,3                 | 26,0                   |
| Wirtschaftlichkeit wird verbessert  | 40,2             | 42,4                 | 10,2                   |
| Es werden verstärkt auch an- und ungelernete Mitarbeiter weitergebildet         | 24,6             | 27,0                 | 41,1                   |
| Es werden verstärkt auch ältere Mitarbeiter (über 50 Jahre) weitergebildet      | 24,0             | 36,7                 | 33,0                   |

Quelle: Werner 2006: 15

### **2.3 Führungskräfteentwicklung als wesentliches Element der Personalentwicklung**

Eine berufliche oder betriebliche Weiterbildung stellt immer auch eine Personalentwicklungsmaßnahme dar. Eine besonders weitreichende Form der Personalentwicklung ist dabei die der Führungskräfteentwicklung. Deshalb wird in diesem Kapitel zunächst zur besseren Verortung die Personalentwicklung (2.3.1) synoptisch dargestellt, da in diesem Organisationsbereich alle zukünftigen Entwicklungsschritte, die in Leistungsbeurteilungsgesprächen mit dem Mitarbeiter und dessen Vorgesetzten vereinbart wurden, zur praktischen Umsetzung kommen. Die Führungskräfteentwicklung, die im Zentrum dieser Arbeit steht, wird in Punkt 2.3.2 in Grundzügen skizziert. Damit soll ein einheitliches Verständnis als Grundlage für die weiteren Ausführungen geschaffen werden.

### 2.3.1 Personalentwicklung

Zunächst wird der Begriff der Personalentwicklung genauer bestimmt. Im Anschluss daran erfolgen eine Darstellung der Ziele und Aufgaben der Personalentwicklung sowie ein Ausblick auf aktuelle Trends.

#### 2.3.1.1 Der Begriff der Personalentwicklung

Ähnlich wie für die Begriffe ‚Bildung‘, ‚Qualifikation‘, und ‚Weiterbildung‘ ist auch für den Begriff ‚Personalentwicklung‘ keine einheitliche Definition zu finden.<sup>81</sup>

*Enge* Begriffsfassungen beziehen sich ausschließlich auf die Bildungsarbeit (Bröckermann 2003: 20). *Erweiterte* Definitionen schließen zusätzlich zur Bildung Förderungsmaßnahmen mit ein (Mentzel 2005: 2 f.). *Weite* Begriffsbestimmungen definieren Personalarbeit als Bildungsarbeit, Förderung und Organisationsentwicklung (Becker 2005b: 3).

In der Dissertation findet die weite Begriffsbestimmung von Becker (2005b) Anwendung, bei der „Personalentwicklung .. alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung [umfasst], die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden.“ (Becker 2005b: 3)

Nicht zuletzt auf Grund der Betonung der zielgerichteten und methodischen Vorgehensweise sowie des Gesichtspunktes der Evaluation ist diese Definition umfassend, sie bringt gleichermaßen die betriebliche Weiterbildung in Zusammenhang mit den beiden weiteren zentralen Inhalten der Personalentwicklung, der Förderung der Mitarbeiter und damit der Organisationsentwicklung. Gemäß dieser Definition finden ungeplante Maßnahmen keine Berücksichtigung.

Tabelle 6 veranschaulicht zusammenfassend die Begriffsdefinitionen und beschreibt die zentralen Inhalte.

---

<sup>81</sup> Vgl. dazu Teuchert 1995: 15 ff.; Bröckermann 2003: 20; Becker 2005a: 6 f.; Mentzel 2005: 4 f.; Jung 2006: 250 ff.

Tabelle 6: Definitionen und Inhalte der Personalentwicklung

| Betriebliche Bildung  | Förderung   | Organisationsentwicklung  |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufsausbildung</li> <li>• Anpassungsfortbildung</li> <li>• Aufstiegsfortbildung</li> <li>• Informelles Lernen</li> <li>• Umschulung</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsplatzwechsel</li> <li>• Auslandseinsatz</li> <li>• Nachfolge- und Karriereplanung</li> <li>• Mitarbeitergespräche</li> <li>• Leistungsbeurteilung</li> <li>• Personalbeurteilung</li> <li>• Coaching und Mentoring</li> <li>• Outplacement</li> <li>• etc.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teamentwicklung</li> <li>• Projektarbeit</li> <li>• sozio-technische Systemgestaltung</li> <li>• Gruppenarbeit</li> <li>• Qualitätszirkel</li> <li>• etc.</li> </ul> |
| Personalentwicklung im engen Sinn<br>= Bildung  | Personalentwicklung im erweiterten Sinn<br>= Bildung + Förderung  | Personalentwicklung im weiten Sinn<br>= Bildung + Förderung + Organisationsentwicklung  |

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Faulstich (1998): 37; Becker (2005b) 4.

Die Aufstiegsfortbildung, auf die der Fokus in der Dissertation gerichtet ist, fällt unter den engen Begriff der Personalentwicklung. Gleichwohl werden in dem Führungskräfteentwicklungsprogramm der AUDI AG einige Aspekte der erweiterten Begriffsdefinition aufgegriffen, wie z.B. Mitarbeitergespräche, Arbeitsplatzwechsel, Coaching und Mentoring sowie Auslandseinsatz. Zudem zeigt die Entwicklungsmaßnahme Auswirkungen auf das eigene Verhalten in Gruppen, die Entwicklung von Teams und integriert den systemischen Ansatz sowie Projektarbeit, so dass der weite Begriff den geeigneten praktischen Rahmen für die Gesamtanalyse der Entwicklungsmaßnahme stellt.

### 2.3.1.2 Ziele und Aufgaben der Personalentwicklung

Allgemein leiten sich die Ziele der Personalentwicklung aus den übergeordneten Unternehmenszielen ab. Denn Unternehmen erwarten von den durchgeführten Maßnahmen der Personalentwicklung einen konkreten Beitrag zum Unternehmenserfolg. Den betrieblichen Erfordernissen stehen indes die Wünsche, Bedürfnisse und Erwartungen der Mitarbeiter gegenüber. Wenn es gelingt, diese Vorstellungen mit den unternehmerischen Zielsetzungen zu vereinbaren, kann die Personalentwicklung entscheidend zur Mitarbeitermotivation beitragen. Hauptziel ist es, einen Interessensausgleich herbeizuführen, indem die individuellen Entwicklungsziele der Mitarbeiter mit den übergeordneten strategischen Zielen des Unternehmens zusammengeführt werden, und somit eine leistungsgerechte

Entwicklung ermöglicht wird. Ein unterstützendes Instrument ist dabei die Laufbahnplanung (Mentzel 2005: 139-148; ebenso Jung 2006: 256 f.).

Die spezifischen Ziele der Personalentwicklung werden wiederum aus den angestrebten Funktionen abgeleitet. Anhand der Anforderungsprofile und Tätigkeitsbeschreibungen können konkrete Entwicklungsmaßnahmen geplant und festgelegt werden. Mentzel (2005) beschreibt mögliche *Einzelziele aus Sicht des Unternehmens*:

- Sicherung des langfristigen Bestands an qualifizierten Fach- und Führungskräften
- Nutzung und Förderung vorhandener Potenziale
- Bindung der Mitarbeiter an das Unternehmen
- Interne Gewinnung von Nachwuchskräften
- Vorbereitung der Arbeitnehmer auf höherwertige oder andersartige Tätigkeiten
- Imagegewinn auf dem Arbeitsmarkt (Mentzel 2005: 10 f.)

*Aus Sicht der Mitarbeiter* sind folgende Ziele zu nennen:

- Sicherung der langfristigen Beschäftigungsfähigkeit
- Eignungsgerechter Einsatz
- Steigerung der beruflichen Mobilität innerhalb des Unternehmens und/oder innerhalb des gesamten Arbeitsmarktes
- Steigerung des Ansehens durch verbesserte Qualifikation
- Entwicklung von Stärken und Reduzierung entdeckter Schwächen
- Entwicklung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit
- Motivation durch gezielte Förderung
- Erweiterung der eigenen beruflichen Qualifikation mit dem Ziel des beruflichen Aufstiegs (Mentzel 2005: 11 f.; ebenso Jung 2006: 250).

Aus den eben genannten Zielen der Personalentwicklung lassen sich nach Jung (2006) folgende *vier Hauptaufgaben* ableiten:

- Festlegung der Personalentwicklungsziele:

Mitarbeiter erwarten von Personalentwicklungsmaßnahmen bestimmte positive Auswirkungen. Entwicklungsziele werden hauptsächlich durch unternehmenspolitische Zielsetzungen, personalpolitische Grundsätze und im Idealfall durch die Unternehmensstrategie determiniert. Dabei müssen die Personalentwicklungsziele mit den jeweiligen verantwortlichen Stellen der Unternehmensbereiche – wie z.B. der Unternehmensstrategie, dem Betriebsrat, der strategischen Personalplanung – analysiert, geplant und festgelegt werden.

- Bestimmung des Personalentwicklungsbedarfs:

Ein Entwicklungsbedarf liegt immer dann vor, wenn ein Mangel an Fach- und Führungskräften herrscht, oder auf diese Zielgruppe neue Arbeitsanforderungen oder Aufgabengebiete zukommen, auf die sie vorzubereiten sind (z.B. bedingt durch betriebliche Veränderungen, Fluktuation, etc.). Anhaltspunkte zur Prognose liefern strategische Personalbedarfs- und Bildungsbedarfsanalysen.

- Ermittlung der Bedarfsdeckung:

Ausgangspunkt sind die Personalentwicklungsziele sowie der ermittelte Entwicklungsbedarf. Dazu muss ein Bildungskonzept ausgearbeitet werden, das Kostenplanung, die Art der Maßnahme sowie die Priorisierung der Maßnahme in personeller, zeitlicher und sachlicher Hinsicht enthält. Die Durchführung der Maßnahmen kann durch Training on the job, off the job oder durch job rotation, job enlargement oder job enrichment erfolgen.<sup>82</sup>

- Kontrolle der Zielerreichung:

Die Ergebnis- und Verhaltenskontrolle wird nicht alleine durch den Grad der Zielerreichung festgelegt. Zusätzlich ist eine Anwendungskontrolle des Vorgesetzten am Arbeitsplatz erforderlich. Die enge Kooperation mit dem Vorgesetzten, der Weiterbildungsabteilung sowie die Auswertung der Ergebnisse und Korrekturen der Entwicklungsbedarfsdeckung ist somit eine wesentliche Voraussetzung. Die Form der Ergebniskontrolle muss allerdings festgelegt werden. Dies kann z.B. durch die Steigerung der Managementkompetenz, die Analyse des Betriebsklimas oder das Verhalten gegenüber Mitarbeitern erfolgen (Jung 2006: 255 ff.).

### **2.3.1.3 Aktuelle Trends der Personalentwicklung**

Die unterschiedlichen Veränderungen in Gesellschaft, Arbeitsmarkt und Technologie nehmen auch auf die Personalentwicklung Einfluss. Ziel muss es demnach sein, zukünftige Entwicklungen zu antizipieren, um entsprechende Gestaltungsmaßnahmen zu initiieren und zu fördern.

Zu Beginn des zweiten Jahrtausends sind u.a. folgende Entwicklungen festzustellen oder zu erwarten:

- Arbeitnehmer werden verstärkt aufgefordert, selbst für ihre Qualifikation zu sorgen und Verantwortung für ihre berufliche Entwicklung zu übernehmen. Dabei wird die

---

<sup>82</sup> Zur Erläuterung dieser Arbeitsgestaltungsmaßnahmen s.a. Punkt 2.2.3.3 (Methoden betrieblicher Weiterbildung) und Scholz 2000: 510-526; Weisser 2002: 140 f.; Mentzel 2005: 173 f.; Jung 2006: 212 ff.

Selbstbeteiligung der Arbeitnehmer in Form von zeitlichen und finanziellen Investitionen in die eigene Personalentwicklung zunehmen (Becker 2005b: 570; ebenso Werner 2006: 16 f.).

- Informelle Lernformen, insbesondere das arbeitsplatznahe und selbst gesteuerte Lernen, nehmen an Bedeutung zu (Arnold; Bloh 2001: 8).
- Die Internationalisierung beeinflusst zukünftig – ebenso wie die Nutzung von Internet und Intranet – erheblich die Maßnahmen der Personalentwicklung (Scholz 2000: 526 ff.).
- Auf Grund der demographischen Entwicklung werden vor allem die Qualifizierung und der Umgang mit älteren Mitarbeitern große Herausforderungen der Zukunft sein (Werner 2006: 15 f.).
- Daher müssen sich die Personalentwicklungsmaßnahmen künftig noch stärker an dem betrieblichen Bedarf mit praxisnahen Inhalten orientieren (Gudelius 2001: 340).
- Die damit einhergehenden Qualifizierungsmaßnahmen sind noch enger mit entsprechenden Lernmedien und Wissensmanagement mit betrieblichen Reorganisationsprozessen zur „lernenden Organisation“ zu vernetzen (Gudelius 2001: 340).
- Erfolgskontrolle und Qualitätssicherung von Weiterbildungsmaßnahmen werden intensiviert werden, um die Wirtschaftlichkeit der Weiterbildung zu verbessern und die notwendigen Mittel zu rechtfertigen (Werner 2006: 15 f.).
- Die individuelle Förderung von Spezialisten und Führungskräften wird zunehmen, weil diese als Leistungsträger hauptsächlich den Unternehmenserfolg bestimmen (Becker 2005b: 570).

### **2.3.2 Führungskräfteentwicklung**

Zum besseren Verständnis werden die Begriffe ‚Führungskraft‘ und ‚Manager‘ voneinander abgegrenzt. Da Manager in Unternehmen Steuerungsfunktionen übernehmen, ist diese Zielgruppe für Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung von besonderer Bedeutung. Allerdings sind damit auch Herausforderungen an die Weiterbildungsmaßnahme verbunden, die in den nachfolgenden Punkten beschrieben werden. Anschließend wird auf die Kompetenzfelder von Managern eingegangen, die Bedeutung und Ziele der Führungskräfteentwicklung herausgestellt und die Grundbedingung für eine strategische Personalentwicklung, die systematische Potenzialanalyse, erläutert.

#### **2.3.2.1 Abgrenzung der Begriffe ‚Führungskraft‘ und ‚Manager‘**

Die Begriffe ‚Führungskraft‘ und ‚Manager‘ sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen und werden oft synonym verwendet. Insbesondere findet der deutsche Begriff ‚Führungskraft‘ in der Literatur sowie in der betrieblichen Praxis keine einheitliche und

klare Beschreibung.<sup>83</sup> Hingegen verwendet man im angloamerikanischen Raum den Begriff ‚Manager‘ in vielfältiger Weise. So kann z.B. auch ein Hausmeister als Manager bezeichnet werden, ohne dass damit der Terminus ‚Führungskraft‘ inkludiert ist. ‚Manager‘ in diesem allgemeinen Verständnis ist zunächst nur jemand, der dafür Sorge trägt, daß [!] Dinge, die erledigt werden müssen, auch tatsächlich erledigt werden.“ (Kübel 1994: 20).

Das Gabler-Wirtschafts-Lexikon (1997) definiert Führungskräfte als „Personen oder Personengruppen, die Willensbildung und Willensdurchsetzung gegenüber anderen Personen wahrnehmen unter Übernahme der hiermit verbundenen Verantwortung ... . Aufgrund [!] rechtlicher oder organisatorischer Regelungen besitzen F[ührungskräfte] die Befugnis, anderen Personen Weisungen zu erteilen, denen diese Personen zu folgen verpflichtet sind. Bei der internen Führung, die laufend in der Unternehmung tätig ist, werden entsprechend der organisatorischen Gliederung mehrere Führungsebenen unterschieden.“ (Gabler, Bd. 4, 1997: 1412 f.)

Hinsichtlich dieser Definition kann also davon ausgegangen werden, dass jeder, der Führungsaufgaben erfüllt, eine Führungskraft ist. Damit kommt zum Ausdruck, dass sich der Begriff nicht nur auf das Top-Management oder auf offizielle Titel bezieht.

Als Manager hingegen werden im Allgemeinen „nur die obersten und oberen Führungskräfte der Unternehmen bezeichnet. An sich gehören hierzu nur angestellte Leiter von Unternehmen, nicht dagegen selbständige [!] Unternehmer. ... [Das] M[anagement] umfasst alle Aufgaben, die die Leitung eines Unternehmens in allen ihren Bereichen mit sich bringt.“ (Gabler, Bd. 6, 1997: 2527 f.)

Bei Wöhe (2002) sind Manager „[d]ie Träger der betrieblichen Führungsentscheidungen .. im marktwirtschaftlichen Wirtschaftssystem entweder die **Eigentümer** des Betriebes oder die von den Eigentümern zur Führung des Betriebes bestellten Führungsorgane (**Geschäftsführer, Manager**).“ (Wöhe 2002: 86)

Manager lassen sich somit als Entscheidungsträger eines Unternehmens definieren, die Verantwortung für die strategische Zieldefinition des gesamten Unternehmens oder einzelner Teilbereiche desselben übernehmen. Demgegenüber sind Führungskräfte Arbeitskräfte, die ebenfalls an der Leitung eines Unternehmens beteiligt sind, und laut Definition auf verschiedenen Ebenen eines Unternehmens agieren können, was keine verbindliche Festlegung hinsichtlich ihrer Hierarchiestufe bedeutet. Auf Grund der eingangs erwähnten uneindeutigen Abgrenzung der Begriffe ist es zu vertreten, beide Begriffe zur Beschreibung einer herausgehobenen Position in einem Unternehmen synonym zu verwenden.

Diese Sichtweise stützt Wöhe (2002): „Für die Führungskräfte, d.h. für die Gruppe von

---

<sup>83</sup> Vgl. dazu Kübel (1994): Aufgaben von Führungskräften; Worriescheck; Deller (1994): Führungskräfteentwicklung; Häring (2000): Trendwende im Management-Development.

Personen, die anderen Personen Weisungen erteilen darf, hat sich auch im deutschen Sprachgebrauch zunehmend der Begriff ‚*Management*‘ eingebürgert. Die Bezeichnung Management wird zugleich für die Funktionen verwendet, die diese Personen ausüben.“ (Wöhe 2002: 84)

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird aus diesem Grund unter dem Begriff ‚*Manager*‘ sowohl die Konnotation der Führungskraft als auch die des Managers verstanden. Eingeschlossen sind dabei Mitarbeiter, die Weisungsbefugnisse gegenüber anderen Personen haben und Fachkräfte, die einer hohen Stufe der Unternehmenshierarchie angehören, aber keine Personalverantwortung tragen.

### **2.3.2.1.1 Die Bedeutung der Zielgruppe ‚*Management*‘ für die betriebliche Weiterbildung**

Manager steuern und kontrollieren in Unternehmen Prozesse, bestimmen die strategische Ausrichtung mit, und tragen demzufolge maßgeblich zum Erfolg oder Misserfolg eines Unternehmens bei. In ihrer Funktion als Manager fungieren sie als Multiplikatoren mit relativ großem Wirkungsradius (Jeserich 1989: 148), denn sie übernehmen oft Repräsentationsaufgaben innerhalb und außerhalb des Unternehmens. Ihre öffentlichen Auftritte auf Veranstaltungen, Messen, Podiumsdiskussionen und in der Presse bestimmen wesentlich den Eindruck, den die öffentliche Meinung über das Unternehmen hat.

Das Aufgabengebiet des Managers umfasst in der Praxis nicht nur häufige Kontakte mit Kollegen aller Hierarchieebenen, sondern auch Weisungsbefugnis für eine bestimmte Anzahl von Mitarbeitern. Die Art, wie Manager ihre Mitarbeiter motivieren, fördern und fordern hat somit wiederum unmittelbar Auswirkungen auf deren Leistungserbringung und damit den Erfolg des Unternehmens.

Ihre Eigenschaft als zentrale Entscheidungsträger im Unternehmen und die Anforderungen ihres Aufgabengebietes machen die Manager zu einer der wichtigsten Zielgruppen für betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen.<sup>84</sup> Denn Manager haben vor allem strategische Aufgaben zu übernehmen, stehen oftmals im politischen Spannungsfeld zwischen Vorstand, Geschäftsführern, Kollegen und Mitarbeitern, sollten divergierende Ziele vereinen sowie unternehmerisch denken und handeln. Manager müssen über aktuelle Entwicklungen informiert sein und Trends erkennen, um entsprechend handeln zu können.<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> So sanken z.B. die Ausgaben für Bildungsaufwendungen in den USA für einfache Mitarbeiter in den Jahren 2001 und 2002 erheblich. Im Vergleich dazu blieben die Ausgaben für Manager eher stabil. Für den deutschen Markt liegen derzeit keine differenzierten Daten vor. Es ist jedoch davon auszugehen, dass an Qualifikationsmaßnahmen für Manager nicht gespart wird (Wang 2003: ohne Seitenangabe).

<sup>85</sup> Eine umfangreiche Auflistung der Einflussgrößen, die auf das Aufgabengebiet des Managers einwirken, gibt Gaugler (Hrsg.; 1986): 12 f.; Scholz 2000: 975-979; Jung 2006: 879 f.

Damit diese Aufgaben gleich von Beginn an erfolgreich erfüllt werden können, ist es notwendig, das zukünftige Management entsprechend sorgfältig und praxisnah auf ihre neuen Funktionen und Aufgaben vorzubereiten, da die künftigen Manager zunächst ein neues Rollenverständnis entwickeln müssen, einen erheblichen persönlichen und beruflichen Veränderungsprozess durchlaufen und Unterstützung bei vielen im Arbeitsalltag auftretenden Fragestellungen benötigen.

### 2.3.2.1.2 Herausforderungen an betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen für Manager

Die Anforderungen an die Zielgruppe der Manager steigen: Flexibilität, hohe Einsatzbereitschaft, Internationalität, sich kontinuierlich auf neue Sachverhalte einstellen, in unterschiedlichen Gruppensituationen adäquat handeln, schnell und ‚richtig‘ entscheiden, interkulturell kompetent handeln und damit sich sicher in der Managementrolle bewegen, sind nur einige Spannungsfelder, mit denen sich der Manager nahezu tagtäglich auseinandersetzen muss (Regnet 1995: 44 ff.; ebenso Jung 2006: 879 f.). Auslöser dafür sind die zunehmende Komplexität der Leistungs- und Produktionsprozesse, der wachsende Wettbewerbsdruck sowie die Globalisierung.

Daraus lässt sich für die betriebliche Weiterbildung folgende **erste Herausforderung** ableiten: Das Kompetenzprofil wird vielfältiger und anspruchsvoller. Viele auf dem ersten Blick sich ausschließende Eigenschaften müssen vereint werden (Regnet 1995: 48 ff.). Manager sollten somit über Qualifikationen verfügen und auch solche erwerben, die es ihnen ermöglichen, auf die zunehmend komplexer werdenden Anforderungen ihres Berufsalltages flexibel zu reagieren.

Deshalb ist die praxisnahe Vermittlung der Managementkompetenzen und -aufgaben, gerade für die Führungsnachwuchskräfte, ein zentraler Baustein in ihrer persönlichen und fachlichen Entwicklung. Denn durch gezielte betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen, die auf das jeweilige unternehmerische Umfeld und die Kultur eingehen, sollen bei Managern die in naher Zukunft benötigten Qualifikationen trainiert werden.

Eine **zweite Herausforderung** ist es, in der betrieblichen Weiterbildung für die Führungsnachwuchskräfte ein Curriculum mit Themen und Inhalten zu definieren, in dem bestimmte Qualifikationen erworben und Kompetenzen in Übungssituationen trainiert werden, die im Arbeitsalltag in modifizierter Form auftreten können.

Dabei sind neben der fachlichen, unternehmerischen und methodischen Kompetenz gerade die seit Mitte der 80er-Jahre von Unternehmen stärker geforderten Sozialkompetenzen<sup>86</sup> wichtige Kernqualifikationen für Manager. Unter Sozialkompetenz versteht man

---

<sup>86</sup> Zu den Sozialkompetenzen zählen die Kooperations- und die Kommunikationsfähigkeit. Erstere beinhaltet die Fähigkeit zum Umgang mit anderen, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Integrationsfähigkeit, Konfliktstabilität und Rücksichtnahme. Letztere schließt Einfühlungsvermögen, Sachlichkeit, Geduld

die „Fähigkeit, in sozialen Situationen spezifischer Kontexte individuell motivierte Handlungspläne zu realisieren“ (Faulstich 1998: 100).

In Punkt 2.4.2 wird u.a. auf die Nutzenkriterien in der betrieblichen Weiterbildung eingegangen, wobei gerade der Nutzen bei der Vermittlung von Soft Skills wissenschaftlich exakt nur schwer zu bestimmen ist. Diese Problematik wird insbesondere im empirischen Teil aufgegriffen.

### **2.3.2.2 Die Kompetenzfelder eines Managers**

Eine ausschließlich zweck- und fachorientierte Qualifizierung entspricht nicht mehr den heutigen Anforderungen des Arbeitsmarktes, welche durch Flexibilität und Dynamisierung geprägt sind. Vielmehr tritt an Stelle reiner Kenntnisvermittlung die Entwicklung von Kompetenzen<sup>87</sup> in den Vordergrund. Mitarbeiter sollen nicht nur zur Erfüllung betrieblicher Zwecke einer Organisation qualifiziert werden, sondern auch zu deren aktiver Gestaltung. Eine klare Abgrenzung der Qualifizierung zur Bildung ist damit nicht mehr möglich (Arnold; Bloh 2001: 10).

Fundierte Fachwissen allein reicht nicht mehr aus, um beruflich erfolgreich zu sein. Im Fokus stehen zunehmend Methoden- und Sozialkompetenzen. Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktmanagement und Organisations-talent zeichnen eine gute Führungskraft aus. Folglich richtet sich der Blick auf ein ganzheitliches Bildungsmanagement, das fachliche Kenntnisse und persönliche Kompetenzen verbindet und die Unternehmensziele mit einbezieht. Dies schließt seit Beginn dieses Jahrhunderts zunehmend unternehmerische Kompetenzen ein, auch als unternehmerisches Denken und Handeln bezeichnet (s. Abbildung 6). Im Vordergrund steht weniger eine gezielte Qualifizierung, sondern eine Kombination aus Bildungs- und Beratungsleistungen sowie Unternehmertum (Häring 2000: 10).

Diese ganzheitliche Betrachtung des betrieblichen Lernens bezieht sich nicht mehr ausschließlich auf die einzelnen Mitarbeiter, sondern auch und vor allem auf die Anpassungs- und Überlebensfähigkeit des Unternehmens (Arnold; Bloh 2001: 10).

Deswegen ist die Verknüpfung von Bildungs- und Förderungsmaßnahmen sowie von Maßnahmen der Organisationsentwicklung im Rahmen einer zeitgemäßen Personalentwicklung von großer Bedeutung.

---

sowie die Fähigkeit zur Mitsprache und Mitbestimmung ein (Stangel-Meseke 1994: 40 f.). Weitere Sozialkompetenzen sind Sensibilität, Konfliktfähigkeit, Implementationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit (Faulstich 1998: 101 f.).

<sup>87</sup> Zu diesem Begriff s.a. Kaiser 1995: 186-189; Jung 2006: 253 f.; Karg 2006: 39-48.

Abbildung 6: Aspekte einer ganzheitlichen betrieblichen Weiterbildung

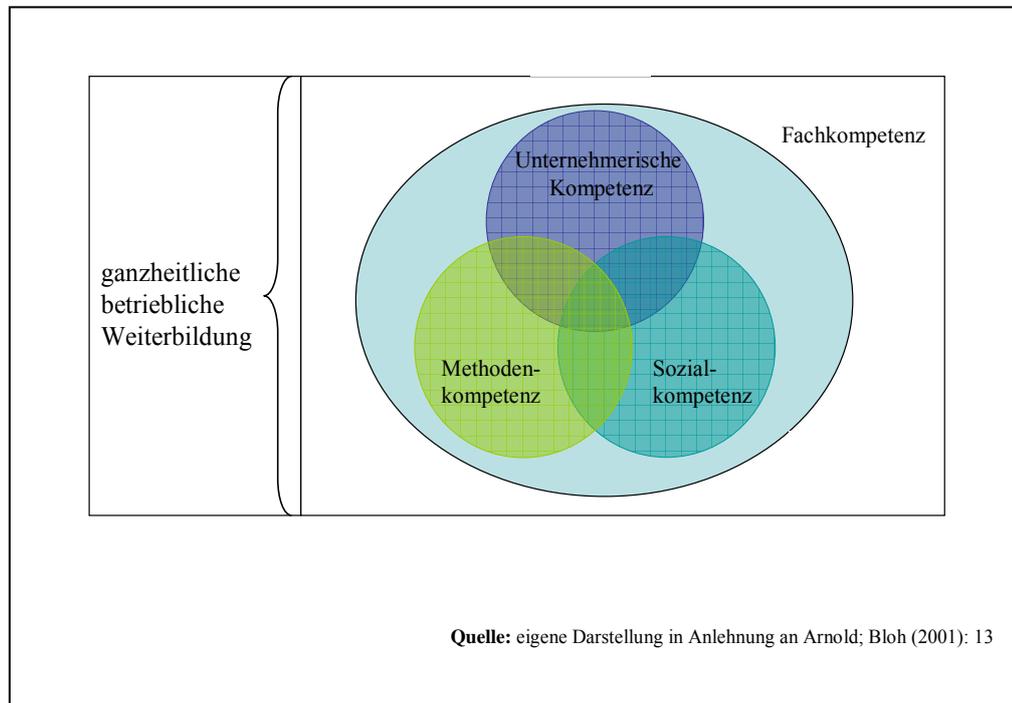
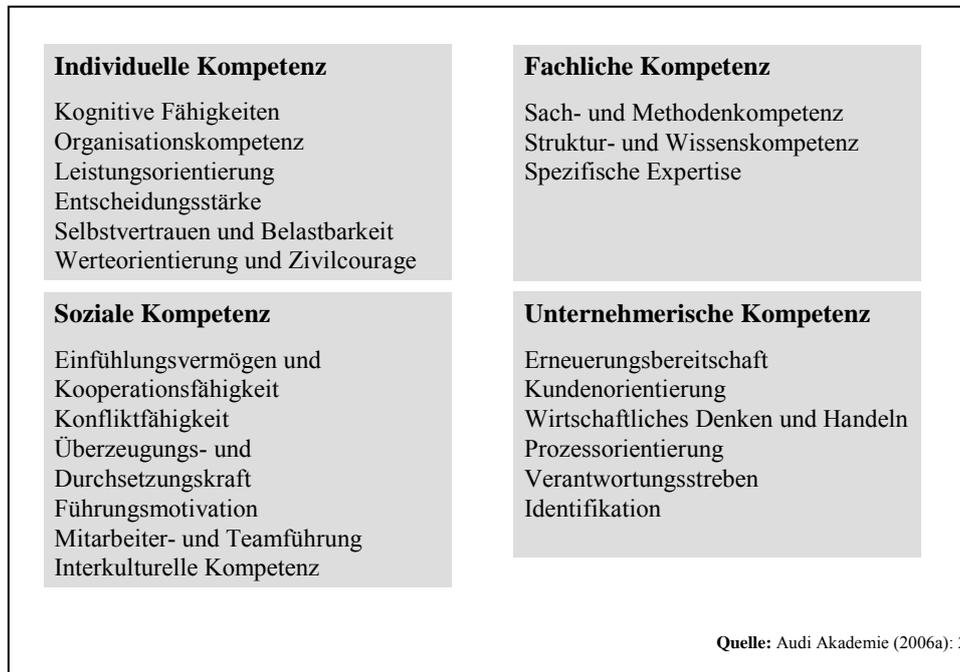


Abbildung 6 zeigt die Einbettung der Kompetenzfelder in eine ganzheitliche betriebliche Weiterbildung. Dabei ergeben sich zwischen den Kompetenzfeldern Schnittstellen, die in die Fachkompetenzen integriert sind, die wiederum die Grundvoraussetzung für die betriebliche Arbeit darstellen. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Methoden- und Sozialkompetenzen sind neben der Persönlichkeitsbildung weitere wichtige Bausteine der beruflichen Entwicklung. Jedoch ist die Ausdifferenzierung dieser Kompetenzen nicht einheitlich. So wird z.B. die Kommunikationsfähigkeit einmal der Sozialkompetenz, ein anderes Mal der Methodenkompetenz zugeordnet (Arnold 1995: 71).

Ein ganzheitliches, strukturiertes Praxisbeispiel ist das in Abbildung 7 skizzierte Kompetenzprofil der AUDI AG für das Management. Dieses Profil hebt insbesondere die unternehmerische Kompetenz hervor. Die einzelnen Kompetenzfelder sind wiederum in einzelne Kriterien unterteilt, um diese übergeordneten, abstrakten Begriffe in praktischen Übungssituationen, wie Assessment Centers, exakter beobachtbar zu machen.

Abbildung 7: Das Management-Kompetenzprofil der AUDI AG



### 2.3.2.3 Bedeutung und Ziele der Führungskräfteentwicklung

Die Führungskräfteentwicklung stellt ein wesentliches Element der Personalentwicklung dar. Sie beschäftigt sich mit der Entwicklung und Förderung von Führungskompetenzen der Nachwuchsführungskräfte.

Deshalb sollte eine systematische Führungskräfteentwicklung für jedes Unternehmen einen hohen Stellenwert einnehmen. Denn das Management ist Bindeglied zwischen Unternehmensleitung und Mitarbeitern und hat unter anderem die Aufgabe, das Unternehmen weiterzuentwickeln. Manager sind dafür verantwortlich, ihre Mitarbeiter bestmöglich zu führen, zu fordern und zu fördern sowie individuelle Potenziale auszuschöpfen (Sprenger 2002: 228).

Des Weiteren ist das Management prägend für die Kultur eines Unternehmens, indem es die Unternehmensphilosophie mitgestaltet. Nicht zuletzt ist das Management für die strategische Ausrichtung des Unternehmens verantwortlich und leistet somit einen wesentlichen Beitrag zur Erreichung der Unternehmensziele mit den Mitarbeitern (Becker 2005b: 245 f.).

Je generalistischer ausgebildet und qualifiziert das Management ist, desto flexibler ist es einsatzfähig und desto besser kann sich ein Unternehmen auf wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Veränderungen einstellen (Sprenger 2002: 230).

Unternehmen erwarten von der Führungskräfteentwicklung vor allem die optimale Besetzung aller Führungspositionen, indem sich Anforderungen und Qualifikationen entsprechen und geeigneter Nachwuchs ausgebildet wird. Dazu ist eine Vertiefung und Erweiterung der Managementkompetenzen im Einklang mit der individuellen Entwicklung der Führungsnachwuchskräfte notwendig (Woriescheck; Deller 1994: 135 ff.).

Es stellt sich die Frage, wie der Manager sich die in Punkt 2.3.2.2 geforderten Kompetenzen aneignen, üben und praktizieren soll. Zunächst muss ein Mitarbeiter, der zu einem Manager entwickelt werden möchte, Grundvoraussetzungen in Form personeller, sozialer und methodischer Kompetenzen, neben einem fundierten Fachwissen und einem breiten Netzwerk im Unternehmen, mitbringen. Aufbauend darauf sollten durch eine enge Verzahnung aus Lernen im Arbeitsprozess sowie einer praxisnahen, nachhaltigen Entwicklungsmaßnahme die dafür notwendigen Anlagen aus- und aufgebaut werden (Kübel 1994: 34).<sup>88</sup>

So orientiert sich zeitgemäße Führungskräfteentwicklung an den Unternehmenszielen und schafft die Grundlage für das Lernen in Organisationen. Die Verknüpfung von individuellen Lernprozessen und Unternehmensstrategie stellt die Voraussetzung für wertschöpfende Weiterbildungsmaßnahmen dar (Häring 2000: 10).

„Unternehmenspolitik aus einem Guss (corporate policy) und *einheitliches Verhalten aller Führungskräfte (corporate behaviour)* [Hervorhebung nicht im Original] begünstigen eine einheitliche und starke Unternehmenskultur (corporate culture) und ein unverwechselbares Erscheinungsbild des Unternehmens (corporate identity).“ (Becker 2005b: 246)

Es gibt eine Vielzahl an weiteren Funktionen und Zielen, die aus unternehmerischer Sicht mit der Führungskräfteentwicklung angestrebt werden, jedoch von Unternehmen zu Unternehmen unterschiedlich festgelegt sind. Die wichtigsten Ziele in der Praxis sind jedoch nach Becker (2002) die Befähigung zur Bewältigung von Veränderungen, die Verbesserung von Kommunikations- und Kooperationsverhalten sowie die Sicherung des Bestandes an Führungskräften (Becker 2002: 230 f.).<sup>89</sup>

#### 2.3.2.4 Systematische Potenzialanalyse

Grundbedingung für eine strategische Personalentwicklung ist eine systematische Potenzialanalyse und -entwicklung, um den langfristigen Bedarf an qualifizierten Führungskräften aus den eigenen Reihen zu decken. Um Potenzialträger zu identifizieren, d.h.

---

<sup>88</sup> s. dazu auch Punkt 3.2.2 (Aufbau und Ablauf des BTM)

<sup>89</sup> In einer empirischen Studie wurden Personalleiter von 1.280 Unternehmen per Fragebogen u.a. zu Kriterien der Führungskräfteentwicklung befragt. In die Analyse konnten insgesamt 232 Fragebogen einbezogen werden (Becker 2002: 9 f.).

Mitarbeiter, denen man das Leistungsvermögen für die Übernahme zukünftiger Führungsaufgaben zutraut, müssen im Unternehmen einheitliche Kriterien für zukünftige Manager festgelegt sein. Solche Kriterien können z.B. bestimmte Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensweisen und Leistungen sein. Die Identifikation bzw. die Einschätzung des entsprechenden Potenzials erfolgt durch das mindestens einmal jährlich geführte Mitarbeiter- und Leistungsbeurteilungsgespräch oder durch regelmäßige Feedbackprozesse, strukturierte Interviews oder Assessment Center, aus denen der detaillierte Entwicklungsbedarf abgeleitet wird (Sebald; Enneking 2006: 59 f.).

Bei der Potenzialanalyse kommt es allerdings nicht nur auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten an, sondern auch auf den unternehmensspezifischen Bedarf. Eine systematische Erfassung des Potenzials aller Beschäftigten eines Unternehmens ist dafür eine wichtige Voraussetzung. Das Ziel der Potenzialanalyse ist eine gezielte Identifizierung und Entwicklung von Potenzialen im Unternehmen, um diese im Sinne der Unternehmensziele strategisch nutzen zu können. In Großunternehmen ist es sinnvoll, hierfür Förderkreise zu bilden und die Mitglieder in entsprechenden Qualifizierungsprogrammen auf weiterführende Aufgaben vorzubereiten. Dazu sollte ein individueller Entwicklungsplan für die Nachwuchsführungskräfte erstellt werden, der außer Seminaren auch Fördermaßnahmen am Arbeitsplatz sowie Fördergespräche beinhaltet (Kunz 2000: 84 f.).

### **2.3.3 Zusammenfassung**

Das Management ist für Unternehmen zur Erreichung strategischer Ziele gemeinsam mit den Mitarbeitern von hoher Bedeutung. Deshalb sollte insbesondere bei der Vorbereitung auf die zukünftigen Aufgaben auf eine systematische Führungskräfteentwicklung Wert gelegt werden. Die Inhalte hängen dabei von den strategischen Zielen der Personalentwicklung sowie den Anforderungen der beruflichen Stellung am Arbeitsplatz ab. Häufige Inhalte sind die Schulung von Sozialkompetenzen, die Vermittlung von Methoden der Mitarbeiter- und Unternehmensführung sowie Persönlichkeitstrainings. Die fachliche Kompetenz, die on-the-job jeden Tag trainiert und ausgebaut wird, ist dagegen nur selten ein Thema der Entwicklungsmaßnahme (Becker 2002: 238 f.).

Eine wesentliche Herausforderung für das ausbildende Unternehmen ist der durch hochwertige und praxisnahe Qualifikationen gestiegene Wert des Mitarbeiters. Dadurch besteht die Gefahr, dass junge, qualifizierte Manager zu anderen Unternehmen abwandern und ihr Wissen gegebenenfalls bei einem direkten Wettbewerber einsetzen. Diese Gefahr beruht insbesondere auf der Tatsache, dass trotz attraktiver Fortbildungsmöglichkeiten das Gelernte im Arbeitsalltag evtl. nicht anwendbar ist, die erworbenen Qualifikationen entgeltlich nicht bewertet werden oder bestimmte zusätzliche unternehmerische Anforderungen unter Beweis gestellt werden müssen (z.B. Mobilität, Job rotation, etc.). Genauso kann bei Nachwuchsführungskräften die Vorbereitung auf die Übernahme von Führungsaufgaben zur Unzufriedenheit führen, wenn in naher Zukunft keine dement-

sprechende Position auf Grund schlanker Hierarchien in Aussicht steht oder mehr Führungskräfte ausgebildet werden als benötigt und somit die Entwicklungsschritte ins Management zu lange dauern.

Waren Managemententwicklungsprogramme in den frühen 90ern mit einer hohen zeitlichen Investition verbunden, werden diese Programme derzeit in der Regel auf das Notwendige beschränkt. Als Grund ist anzuführen, dass Unternehmen mehr Produktivität fordern. Deshalb werden Weiterbildungen oftmals in der Freizeit der Teilnehmer durchgeführt oder Programmbausteine gekürzt und auf die Vermittlung von Grundlagen begrenzt. Weiterhin werden von den Vorgesetzten – auf Grund der längeren Abwesenheit vom Arbeitsplatz – kompakte, modulare Programmbausteine gefordert, wobei meist auf fach- und methodenspezifische Schwerpunkte eingegangen werden soll (Häring 2000: 11).

Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass die hohen Kosten der Weiterbildung nur bedingt in Relation zum zeitlich versetzten Nutzen gesetzt werden können.

Im folgenden Kapitel wird deshalb auf die Fragestellung nach der Qualität und dem Nutzen der betrieblichen Weiterbildung eingegangen.

## **2.4 Qualität und Nutzen in der betrieblichen Weiterbildung**

Damit eine Weiterbildungsmaßnahme einen tatsächlichen Nutzen für ein Unternehmen darstellt, muss sie zunächst hohen qualitativen Anforderungen entsprechen. Dies beginnt bei der didaktischen Ausrichtung und endet nicht zuletzt mit der Methodenkompetenz des Trainers. Erst nach einiger Zeit lässt sich feststellen, ob die betriebliche Weiterbildung eine nachhaltige Wirkung zeigte, deren Inhalte praxisnah angewendet werden konnten und damit eine Leistungssteigerung erzielt wurde, die sich idealerweise auf die Erhöhung des unternehmerischen Erfolges auswirkt.

Da Qualität und Nutzen von grundlegender Bedeutung für den empirischen Teil der Arbeit sind, werden in Kapitel 2.4.1 der Qualitätsbegriff definiert sowie die Qualitätskriterien und Qualitätsstandards der betrieblichen Weiterbildung beschrieben. Anschließend geht Kapitel 2.4.2 detailliert auf den Nutzenbegriff sowie die Nutzenkriterien der betrieblichen Weiterbildung ein.

### **2.4.1 Der Qualitätsbegriff**

Wenn man betriebliche Weiterbildung nicht unter dem Gesichtspunkt der Qualität betrachtet, kann keine Gewährleistung für eine kontinuierliche und bedarfsgerechte Aktualisierung der Mitarbeiterqualifikationen erfolgen und demnach keine Aussage getroffen werden, ob die Investitionen in die Weiterbildungsmaßnahmen zur Zukunftssicherung eines Unternehmens beitragen oder nicht (Karg 2006: 33 f.). Denn eine quali-

tativ gute Weiterbildung ist noch keine Garantie für den Weiterbildungsnutzen, sie ist aber die Voraussetzung. Zum besseren Verständnis erfolgt zu Beginn dieses Abschnitts eine Definition des Qualitätsbegriffs. Daraufhin werden mit zwei ausgewählten Qualitätskonzepten die Qualitätskriterien in der betrieblichen Weiterbildung untersucht, um abschließend Standards und Richtlinien von Qualität zu beschreiben.

#### 2.4.1.1 Definition

Allgemein versteht man unter Qualität die „Gesamtheit der charakterist[ischen] Eigenschaften (einer Person oder Sache), Beschaffenheit, Güte.“ (Brockhaus, Bd. 17, 1988: 662)

Im wirtschaftlichen Sinne definiert das Gabler-Wirtschafts-Lexikon (1997) Qualität als „Güte eines Produkts (Sach- oder Dienstleistung) im Hinblick auf seine Eignung für den Verwender. Q[ualität] ist ein Gesamteindruck aus *Teilqualitäten* ... die sich bei jeder differenzierbaren Eigenschaft eines Produkts bilden lassen.“ (Gabler, Bd. 7, 1997: 3161).

Die Internationale Organisation für Normung (International Organization for Standardization, kurz ISO) definiert Qualität als das „Vermögen einer Gesamtheit inhärenter Merkmale eines Produkts, eines Systems oder eines Prozesses zur Erfüllung von Forderungen von Kunden und anderen interessierten Parteien.“ (Online-Verwaltungslexikon 2006: ohne Seitenangabe)

„[I]n der Sprache der Normen [ist] hierunter in der Regel die vereinbarte Beschaffenheit eines Produkts oder einer Leistung zu verstehen, also **die mit dem Kunden vereinbarte Qualität** oder **die vom Kunden erwartete Qualität**.“ (Kegelmann 1995: 157)

Diese Definition verdeutlicht, dass der Qualitätsbegriff nicht nur bei Produkten angewendet werden kann, sondern auch bei Prozessen und Dienstleistungen und damit ebenfalls in der betrieblichen Weiterbildung. *Mit anderen Worten wird unter Qualität die Erfüllung, aber auch die Übererfüllung von Kundenerwartungen verstanden.* Denn je zufriedener der Kunde mit einem zu bewertenden Gut ist, desto höher wird von ihm die Qualität eingeschätzt. Die Definition der ISO beinhaltet daneben noch die Erfüllung von Forderungen interessierter Parteien, wie z.B. der Geschäftsleitung. Entscheidend ist, dass die Ansprüche klar definiert und analysiert werden, um eine Aussage über Qualität treffen zu können. Dies geschieht in der betrieblichen Weiterbildung mit Hilfe der Bildungsbedarfsanalyse und der Festlegung von Kriterien und Zielen.

### 2.4.1.2 Qualitätskriterien in der betrieblichen Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildung ist in erster Linie eine typische Dienstleistung (Gabler, Bd. 3, 1997: 910).

*„Dienstleistungen sind angebotene Leistungsfähigkeiten, die direkt an externen Faktoren (Menschen oder deren Objekte) mit dem Ziel erbracht werden, an ihnen gewollte Wirkungen (Veränderung oder Erhaltung bestehender Zustände) zu erreichen.“* (Corsten 1993: 172)

Im grundlegenden Unterschied zu Waren fallen bei gebundenen Dienstleistungen Produktion und Verbrauch im Allgemeinen zeitlich zusammen (z.B. Taxifahrt, Haarpflege bei einem Friseur). Bei den ungebundenen Dienstleistungen (z.B. Finanzdienstleistungen) hingegen sind Produktion und Verbrauch zeitlich und räumlich entkoppelt (Gabler, Bd. 3, 1997: 910).

Dieses Merkmal trifft in Kombination mit der Definition von Corsten (1993) auf betriebliche Weiterbildung zu. Generell ist die Qualität einer Dienstleistung für den Konsumenten erst nach Erbringung und nach einer Veränderung eines bestehenden Zustandes überprüfbar. Zudem trägt der Konsument selbst mit zum Gelingen der erbrachten Weiterbildungsdienstleistung bei. Um dieses Gelingen besser bewerten zu können, suchen Kunden nach Qualitätsmerkmalen, die ihnen einen Rückschluss auf die Dienstleistung am besten noch vor deren Erwerb ermöglichen.

Die Entwicklung von Qualitätsstandards ist als Reaktion auf die Kundenbedürfnisse und -erwartungen speziell in der betrieblichen Weiterbildung zu sehen, wobei objektive Anhaltspunkte für die Höhe der Qualität einer in Anspruch genommenen Dienstleistung gesucht werden. Denn die exponentielle Erhöhung der Weiterbildungsanbieter in den letzten Jahren<sup>90</sup> erhöht zugleich den Wettbewerb um den Kunden. Dieser Anbieterpluralismus führte dazu, dass Qualitätsstandards für Weiterbildungseinrichtungen definiert worden sind, um buchstäblich die Spreu vom Weizen zu trennen (Arnold; Krämer-Stürzl 1995: 134 ff.).

#### 2.4.1.2.1 Das dreidimensionale Konzept der Qualitätssicherung nach Arnold

Arnold (1996) definiert in seiner Übersicht über die Qualitätskriterien, die bei Weiterbildungsmaßnahmen Anwendung finden sollten, drei Qualitätsdimensionen. Er unterteilt die Qualitätskriterien in die *Input-*, *die Throughput-* sowie *die Output-Qualität*, und ordnet jeder dieser Phasen Leitfragen zur professionellen Selbstevaluierung zu (Arnold 1996: 250 ff.).

---

<sup>90</sup> Vgl. dazu Tabelle 1

*Input-Qualität* beschreibt, was *im Vorfeld* der eigentlichen Maßnahme, das heißt in der Konzeption, der Planung und der Angebotsdarstellung beachtet werden soll. In dieser Phase fällt laut Arnold z.B. die Formulierung von Handlungsleitbildern, die Bedarfsplanung und die Etablierung eines Feedbacksystems an, um die Qualität des Angebotes zu gewährleisten. Typische Leitfragen sind: „Was sind die Leitbilder unseres Handelns?“, „Wie planen wir?“, „Wird unser Angebot verstanden?“.

Die *Throughput-Qualität* charakterisiert die Aspekte, die *während* der Maßnahme wirksam werden. Sie inkludiert die Bewertung der Infrastruktur, in der die Maßnahme ausgeführt wird (so werden z.B. die Räumlichkeiten einer Prüfung unterzogen), die Professionalität (darunter werden vor allem Kompetenzen des Schulungspersonals verstanden) und die Didaktik (z.B. die verwendeten Lernarten). Typische Leitfragen sind: „Wie fühlen sich die Teilnehmer in den Räumlichkeiten?“, „Arbeiten wir mit professionellen Dozenten?“, „Wird in unseren Maßnahmen lebendig und reflexiv gelernt?“.

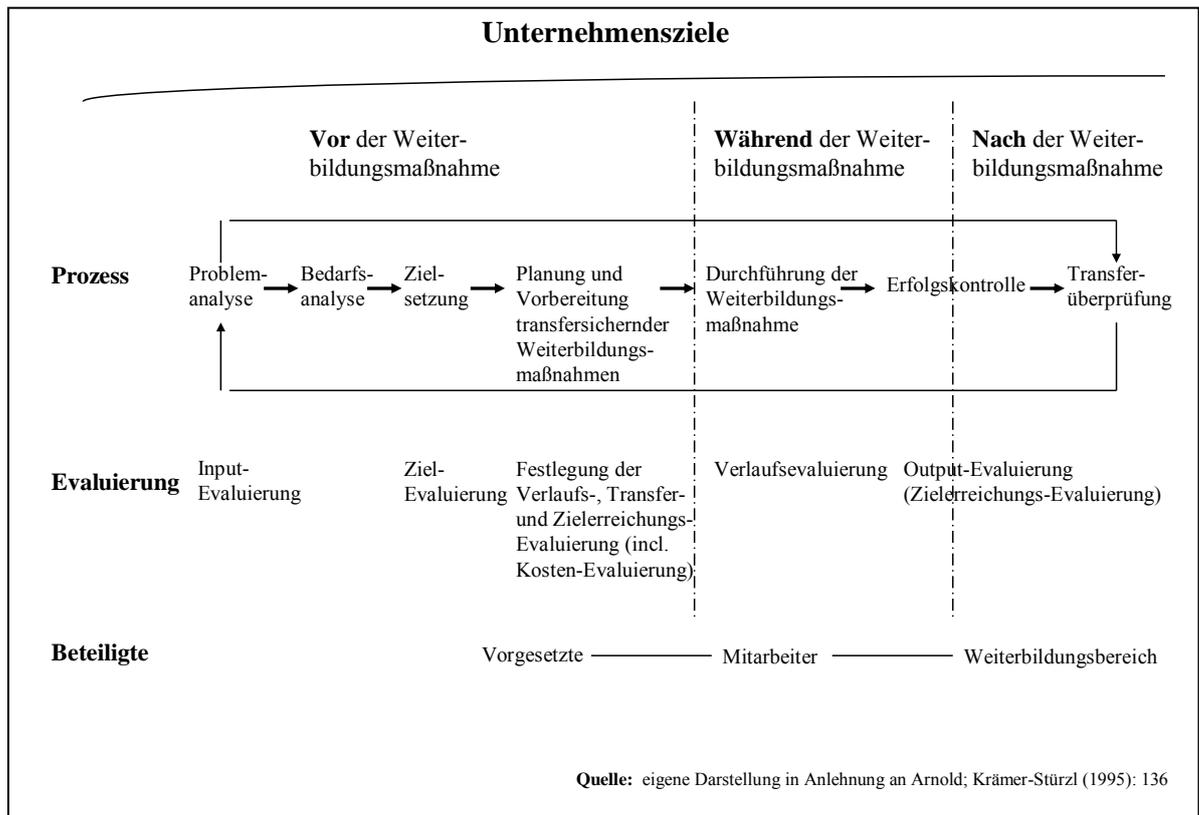
Aspekte *nach* der eigentlichen Maßnahme werden über die *Output-Qualität* betrachtet. Diese sind der Abschluss (z.B. die Prüfung des Lernerfolgs), die Zufriedenheit (z.B. mit der Planung und Durchführung der Maßnahme) und die Persönlichkeitsentfaltung (dazu zählt z.B. was außerfachlich gelernt wurde). Typische Leitfragen sind: „Können unsere Absolventen das, was sie in unseren Maßnahmen gelernt haben, in ihrer Lebens- und Arbeitswelt nutzen?“, „Welche Faktoren sind für die Zufriedenheit der Teilnehmer besonders wichtig?“, „Welche systematischen Anstrengungen unternehmen wir, um das außerfachliche Lernen zu intensivieren?“ (Arnold 1996: 250 ff.).

Abbildung 8 verdeutlicht den Zusammenhang der drei Qualitätsdimensionen mit dem vernetzten Weiterbildungsprozess. Dabei sollte vor allem der Problem- und Bedarfsanalyse unter Beachtung der Zielsetzung in der Vorbereitungsphase eine hohe Aufmerksamkeit zukommen, da u.a. davon der weitere erfolgreiche Verlauf der Weiterbildungsmaßnahme abhängt. Jeder einzelne Prozessschritt kann einer Evaluierung<sup>91</sup> unterzogen werden, um eventuell notwendige Korrekturen vorzunehmen. In den Gesamtprozess der Weiterbildung sind idealerweise alle Beteiligten, die Vorgesetzten, Mitarbeiter und der Weiterbildungsbereich involviert. Dadurch kann eine an den unternehmerischen Bedarfen orientierte Planung, Vorbereitung und Durchführung der Qualifikationsmaßnahme erfolgen.

---

<sup>91</sup> „Unter Evaluation wird die systematische Sammlung von Informationen verstanden, die dazu dient, eine Weiterbildungsmaßnahme hinsichtlich ihrer Auswirkungen, sowohl auf die Teilnehmer als auch auf das Unternehmen, in Abgleich mit vorher festgelegten Zielen qualitativ und quantitativ zu bewerten.“ (Häring 2003: 12) Generell ist Evaluation eher pädagogisch orientiert, Qualitätssicherung eher technisch und Bildungscontrolling betriebswirtschaftlich. Zu weiteren Definitionen s.a. Götz (2001): 21-28.

Abbildung 8: Phasen des Weiterbildungsprozesses und der Evaluierung



#### 2.4.1.2.2 Das kombinierte Qualitätskonzept nach Faulstich

Faulstich (1998) erweitert das dreidimensionale Konzept von Arnold und unterteilt die Ansatzpunkte für die Qualitätsbewertung in vier Bereiche. Wie Arnold integriert er in seinem Konzept die Phasen *Input*, *Prozess* (bei Arnold: *Throughput*) und *Output*, ergänzt diese aber zusätzlich durch weitere vier Qualitätsaspekte. So differenziert Faulstich die Qualität einer Bildungsmaßnahme in die der *Träger- und Einrichtungsqualität*. Dazu zählen die Art der Rechtsform, der Ausstattung, des Personals, des Angebotes, der Wirtschaftslage, des Standortes, und die Erfahrung. Der zweite Qualitätsaspekt ist die *Durchführungsqualität*. Zu ihr gehört die Art der Organisation, der verwendeten Technik, das eingesetzte Personal und die Didaktik. Die *Ergebnisqualität* als weiteres Qualitätskriterium umfasst die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, sowie die vergebenen Zertifikate. Letztendlich beinhaltet die *Übertragungsqualität* Effekte auf Personal, Organisation, Technik und Markt (Faulstich 1998: 211 ff.).

Die Ansätze von Arnold und Faulstich geben einen guten Überblick über die verschiedenen Kriterien, die für die Qualität betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen relevant sind. Mit diesen Kriterien sind zusätzlich Arbeitshilfen in Form von Checklisten verbunden, die dem einzelnen Weiterbildner helfen können, eine Maßnahme qualitätssichernd zu planen, durchzuführen und zu bewerten (Arnold 1996: 251; Faulstich 1998: 216 f.).

Es fällt auf, dass auf die Frage, *wie* konkret die ermittelten Dimensionen<sup>92</sup> gestaltet werden sollen, nicht eingegangen wird. Des Weiteren finden sich keine Hinweise auf die Art der Dimension. Es wird ausschließlich die grundlegende Forderung aufgestellt, dass sie zu der jeweiligen Zielgruppe, dem jeweiligen Lernziel passen. Dem Ermessen jedes Weiterbildungsanbieters und jedes Kunden bleibt es somit überlassen, die Art der Gestaltung dieser Qualitätsdimensionen festzulegen, die für die jeweilige Weiterbildungsmaßnahme angemessen erscheinen. Angesichts der Vielfalt der Möglichkeiten ist es verständlich, wenn die Autoren keine Methodik für jedes potenzielle Thema betrieblicher Weiterbildung definieren. Das Problem der Qualitätssicherung bleibt trotz Arbeitshilfen auf einer anderen Ebene bestehen: Der Weiterbildungner hat Anhaltspunkte, *was* zu prüfen ist. Die Antwort auf das *wie* muss er jedoch selbst finden.

### 2.4.1.3 Qualitätsstandards und Qualitätsrichtlinien in der betrieblichen Weiterbildung

Um den Adressaten der Weiterbildung Orientierung zu geben, haben sich Weiterbildungsträger neben selbst gesetzten Richtlinien und Gütesiegeln Qualitätsstandards unterworfen. Diese sollen maßgeblich zur Qualitätskontrolle, Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement beitragen. Nicht zuletzt dienen diese Normen der Orientierung. Denn Teilnehmer können in der beruflichen Weiterbildung „eine kaum noch übersehbare Vielfalt von Zertifikaten erwerben.“ (Sauter 1995: 23)

Verschiedene Zertifizierungsstellen versuchen deshalb die Dienstleistung Weiterbildung einheitlich zu normieren und zu zertifizieren.<sup>93</sup> Am bekanntesten ist die in Punkt 2.4.1.1 genannte International Organisation of Standardization, die mit der Normenreihe ISO 9000-9004<sup>94</sup> Anforderungen an Qualitätssicherungsverfahren vorgegeben hat. Ein Zertifikat nach DIN/EN/ISO 9000 ff. „regelt mittlerweile den Marktzugang, weil Dienstleistungsunternehmen bei Aufträgen von der Europäischen Union bis zur Bundeswehr nur dann noch als vertrauenswürdig gelten.“ (Faulstich 1998: 207)

---

<sup>92</sup> Unter ‚Dimension‘ wird im Folgenden ein operationalisiertes Kriterium zur Messung des Nutzens von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen verstanden (z.B. die Dimension ‚Transfererfolg‘). Vgl. dazu auch Punkt 5.1.1 (Die Operationalisierung der abhängigen Variablen)

<sup>93</sup> s. dazu Hofmann 1995: 146-150; Kegelmann 1995: 155-177; Krug 1995: 313-315; Arnold 1997: 109-160.

<sup>94</sup> „Die Normenreihe DIN/EN/ISO 9000 ff. umfasst [!] die Normen 9000 bis 9004. Dabei bildet **DIN/EN/ISO 9000** – einen allgemeinen Leitfaden zur Auswahl und Anwendung von DIN/EN/ISO 9001 bis 9003: **DIN/EN/ISO 9001** – die umfassendste und am häufigsten angewendete Norm – bezieht sich auf Qualitätsmanagementsysteme des gesamten Produktionsprozesses von der Entwicklung über Produktion und Montage bis hin zum Kundendienst; **DIN/EN/ISO 9002** – bezieht sich lediglich auf Produktion, Montage und Wartung; **DIN/EN/ISO 9003** – auf Qualitätsmanagement bei der Endprüfung von Produkten; **DIN/EN/ISO 9004** – gibt Hilfestellung bei der Anwendung der vorgenannten Normen, indem es Elemente eines QM-Systems aufführt. In ihrem Teil 2 enthält sie einen Leitfaden für Dienstleistungen.“ (Kegelmann 1995: 160)

Durch die in der Norm ISO 9000 ff. verfolgte Qualitätssicherung werden auch Bildungsprozesse durch Institute zertifiziert, die als Zertifizierungsinstanz fungieren. „Zum Beispiel haben die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Deutsche Industrie- und Handelstag, der Zentralverband des Deutschen Handwerks und der Wuppertaler Kreis<sup>95</sup> die ‚Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung‘ (CERTQUA) gegründet.“ (Faulstich 1998: 207)

Durch die Qualitätspolitik von Organisationen wie dem Wuppertaler Kreis sind neben der Zertifizierung nach ISO 9000 ff. Qualitätsrichtlinien entwickelt worden, die verbindlich für Weiterbildungsträger sind, die eine Mitgliedschaft in einer entsprechenden Organisation oder einem Verband anstreben (Wuppertaler Kreis e.V. 2007: ohne Seitenangabe).

Die ISO 9000 ff. gibt für verschiedenste Bereiche in Unternehmen, ursprünglich vor allem für die Produktion, eine Liste mit 20 Qualitätselementen vor, die dazu beitragen soll, Qualität in allen Verarbeitungsschritten zu sichern. Betrachtet werden dabei ausschließlich formale Aspekte und Verfahren. Dadurch kann aber noch keine Aussage über die Qualität des Outputs, also des tatsächlichen Produktes, getroffen werden (Klüber; Löwe 1995: 148 ff.).

Angelehnt an das Qualitätsmanagementsystem des gesamten Produktionsprozesses werden in der ISO 9004 Hilfestellungen bei der Anwendung der Normen ISO 9000 bis 9003 gegeben. Teil 2 der Norm enthält einen Leitfaden für Dienstleistungen, der auf berufliche Bildung übertragbar ist und somit Kriterien für die Überprüfung von Qualität im Weiterbildungsbereich definiert (Kegelman 1995: 160).

Tabelle 7 zeigt zusammengefasst die 20 Qualitätselemente der ISO 9001 übertragen auf die berufliche Bildung.

---

<sup>95</sup> 1955 wurde der Wuppertaler Kreis e.V. auf Initiative des Bundesverbandes der Deutschen Industrie e.V. gemeinsam mit den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft (BDA, DIHK) und einigen Unternehmen gegründet. Zielsetzung des Vereins ist die Förderung des Erfahrungsaustausches zwischen den Weiterbildungseinrichtungen der Industrie und der Wirtschaft sowie die Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Im Jahr 2007 zählt der Wuppertaler Kreis über 50 Mitglieder (u.a. die Akademie des Deutschen Buchhandels, die Audi Akademie und das Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft). Mit insgesamt ca. 8.500 eigenen Mitarbeitern und über 35.000 freien Dozenten führen sie jährlich an 780 Standorten mehr als 90.000 Veranstaltungen durch (Wuppertaler Kreis e.V. (2007): ohne Seitenangabe).

Tabelle 7: Die 20 Qualitätselemente der ISO 9001 übertragen auf die berufliche Bildung

|     | Qualitätselemente ISO 9001                                  | Übertragen auf die berufliche Bildung   |
|-----|---|---|
| 1.  | Verantwortung der Leitung                                   | Verantwortung der Geschäftsführung/des Vorstandes   |
| 2.  | Qualitätsmanagementsystem                                   | Qualitätssicherungssystem   |
| 3.  | Vertragsprüfung   | Vertragsüberprüfung   |
| 4.  | Designlenkung   | Design und Entwicklung neuer Bildungsgänge  |
| 5.  | Lenkung der Dokumente und Daten                             | Lenkung der Dokumente   |
| 6.  | Beschaffung   | Beschaffung von Lehr- und Lernmaterialien und der Einsatz fremder Dozenten und Referenten |
| 7.  | Lenkung der vom Kunden beigestellten Produkte               | Vom Auftraggeber/Kunden zu verantwortende Vorleistungen und Leistungen im Bildungsprozess |
| 8.  | Kennzeichnung und Rückverfolgbarkeit von Produkten          | Identifikation und Rückverfolgbarkeit von Lehrgängen                                      |
| 9.  | Prozesslenkung  | Lenkungsmaßnahmen bei der Durchführung des Bildungsprozesses                              |
| 10. | Prüfungen   | Prüfungen und Tests   |
| 11. | Prüfmittelüberwachung                                       | Eingesetzte Prüfungsmittel  |
| 12. | Prüfstatus  | Prüfstatus  |
| 13. | Lenkung fehlerhafter Produkte                               | Lenkungsmaßnahmen bei Fehlern im Bildungsprozess  |
| 14. | Korrektur- und Vorbeugungsmaßnahmen                         | Korrekturmaßnahmen  |
| 15. | Handhabung, Lagerung, Verpackung, Konservierung und Versand | Handhabung, Lagerung, Verpackung und Versand  |
| 16. | Lenkung von Qualitätsaufzeichnungen                         | Qualitätsaufzeichnungen   |
| 17. | Interne Qualitätsaudits                                     | Interne Qualitätsaudits   |
| 18. | Schulung  | Schulung eigener Mitarbeiter  |
| 19. | Wartung   | Kundendienst  |
| 20. | Statistische Methoden                                       | Statistische Methoden   |

Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Kegelmann (1995): 162-168; Arnold (1996): 246 f.

Die Übertragbarkeit der ISO 9001 Kriterien auf die berufliche Bildung wird von den Weiterbildungsträgern kritisch gesehen,<sup>96</sup> da bei den 20 Qualitätselementen insbesondere der formale Charakter auffällt: Es werden zwar Abläufe und Verantwortlichkeiten definiert, Inhalte oder Lernergebnisse finden allerdings keine Berücksichtigung (Faulstich 1998: 208).

Stärker als die DIN ISO-Vergabestellen haben sich unter anderem die Trainings- und Weiterbildungsorganisationen regional, fachlich oder auf eine bestimmte Zielgruppe spezialisiert. Dies bedingt, dass auf Grund der genaueren Kenntnis der Kunden exaktere Qualitätskriterien definiert werden können. Denn ist der Kunde über die Richtlinien, die

<sup>96</sup> Vgl. dazu Arnold (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung.

zur Erlangung des Qualitätszertifikates gestellt werden, informiert, bekommt er zusätzlich einen tieferen Einblick in die Hintergründe und Abläufe der von ihm gewählten Weiterbildungsanbieter. Damit kann er sich zusätzlich einen ersten Eindruck über die zu erwartende Qualität des Bildungsangebotes verschaffen, die die Voraussetzung für die Erzielung des Nutzens von Weiterbildungsmaßnahmen ist. In Kombination mit den Qualitätselementen der Normenreihe ISO 9000 ff. ist somit für den Kunden die Qualität und die Seriosität von Weiterbildungsanbietern transparenter und leichter zu bewerten.

## 2.4.2 Der Begriff des Nutzens in der betrieblichen Weiterbildung

„Bildung nützt. Diese Selbstverständlichkeit verlangt angesichts knapper werdender Ressourcen zunehmend nach Präzisierung: *Was, wem, wie viel* [!] und *wozu* nützt Bildung? Immer öfter werden Aufwendungen für Bildung an erwarteten oder belegten Nutzen gekoppelt. ... Bildung nützt dem, der (sich) bildet: Solchen Nutzen nennt die Bildungsökonomie ‚**internen Ertrag**‘, monetärer und nichtmonetär. ... Wenn sich Menschen bilden, hat dies auch einen Nutzen außerhalb der Individuen. Solches nennt die Bildungsökonomie ‚**externen Ertrag**‘ und unterscheidet dabei wiederum im engen Sinne ökonomische von gesellschaftlichen Erträgen. Externe Bildungserträge sind: Wirtschaftswachstum, weniger Kriminalität, Stärkung des sozialen Zusammenhalts und der demokratischen Ordnung. Manche der internen Erträge weisen zugleich solche **Externalitäten** auf (z.B. eine bessere individuelle Gesundheitsvorsorge).“ (Brandt 2004: 24 f.)

Dieses Zitat beschreibt die aktuelle Situation im Weiterbildungssektor: Der Nutzen von Weiterbildung muss überprüfbar sein. Die Zeiten, in denen Weiterbildung als reines Incentive gesehen wurde, gehören demnach der Vergangenheit an. Doch was ist unter dem Begriff des Nutzens in der Weiterbildung zu verstehen, und welche Ansätze zur Messung des Nutzens gibt es? Um diese Fragen zu beantworten, werden im folgenden Abschnitt Definitionen des Nutzenbegriffs vor allem unter dem bildungsökonomischen Aspekt abgehandelt. Bei den Nutzenkriterien in der betrieblichen Weiterbildung steht daraufhin das Nutzenmodell von Weiß (2005) im Fokus der Zielformulierung, welches die Basis für die empirische Untersuchung bildet. Drei Kontextsysteme werden vorgestellt und die Frage nach der zeitlichen Diskrepanz zwischen Kosten und Nutzen abschließend erörtert.

### 2.4.2.1 Definition des Nutzenbegriffs

In der Bildungsforschung wird seit einigen Jahren vom Nutzen der Bildung gesprochen. Dabei ist Nutzen kein Begriff aus der Pädagogik. Nutzenerforschung ist in erster Linie ein Betätigungsfeld der Bildungsökonomie (Brandt 2004: 24).

Nutzen in Bezug auf Weiterbildung kann sowohl dem *Individuum* als auch der *Gesellschaft* oder dem *Unternehmen* entstehen. Die betriebliche Weiterbildung betrachtet

jedoch nur den Teil des Nutzens, der auch in irgendeiner Weise den Zwecken des Unternehmens dient. In den Wirtschaftswissenschaften werden den Kosten üblicherweise Leistungen gegenübergestellt und nicht der Nutzen. Daher wäre es sinnvoller von Leistungen im Bezug auf die betriebliche Weiterbildung zu sprechen als von Nutzen. Der Nutzenbegriff hat jedoch Zugang zum Konzept des Bildungscontrollings<sup>97</sup> und bei Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung gefunden (Walden 2000: 176).

Historisch gesehen ist die Beschäftigung mit der Bewertung von Bildungsmaßnahmen, um Kosten-Nutzen-Kalkulationen vornehmen zu können, auf Reformbestrebungen im amerikanischen Bildungswesen in den 60er-Jahren zurückzuführen. Ziel war die Ergründung, wie sich der hohe Kostenaufwand, der für Schulprojekte getätigt wurde, auf die Schulwirklichkeit auswirkte (Götz 2001: 32 f.).

In neuerer Zeit wird es für die betriebliche Bildung notwendig zu argumentieren, *wie* Bildung dem Bildungsnachfrager nützlich ist und *was* letztendlich der Nutzen ist. Die Beantwortung dieser Fragen ist für das Bildungsmanagement eine große Herausforderung, da aus den Ergebnissen überhaupt erst die Existenzberechtigung für Bildung im Unternehmen abgeleitet werden kann (Götz 2000: 28).

Beicht (2004) versteht unter dem Begriff des Nutzens generell „die Eigenschaft eines materiellen oder immateriellen Gutes .., Bedürfnisse zu befriedigen. Bedürfnisse sind dabei charakterisiert als subjektive Wünsche bzw. Mangelempfindungen. Nach der Bedürfnispyramide von Maslow<sup>98</sup> ... ist hierbei – in hierarchischer Anordnung – zu unterscheiden zwischen den grundlegenden physiologischen Bedürfnissen, den Sicherheitsbedürfnissen (z.B. sicherer Arbeitsplatz), den Zugehörigkeitsbedürfnissen (soziale Anerkennung und sozialer Kontakt), den Achtungsbedürfnissen (z.B. Status, Ansehen, Anerkennung sowie Leistung, Kompetenz, Selbstvertrauen) sowie dem Wunsch nach Selbstverwirklichung (Entwicklung und Entfaltung des eigenen Potenzials und der Persönlichkeit). Solche Bedürfnisse spiegeln sich in beruflichen Bildungsmotiven und Nutzenerwartungen wider“ (Beicht et al. 2004: 38 f.).

Nutzen in seiner volkswirtschaftlichen Bedeutung wird definiert als „Maß für die Befriedigung der Bedürfnisse eines Individuums oder einer Gruppe von Individuen (z.B. Haushalte). In der traditionellen Preistheorie geht man davon aus, dass vorrangig der Konsum von Gütern Nutzen schafft. Je nach der individuellen Bedürfnisstruktur kann aber auch von Freizeit, Einkommen bzw. sozialem Ansehen, Sparen usw. Nutzen ausgehen.“ (Hohlstein et al. 2003: 542)

---

<sup>97</sup> Vgl. dazu Kapitel 2.5 (Das Bildungscontrolling)

<sup>98</sup> Abraham H. Maslow, ein Vertreter der humanistischen Psychologie, entwickelte 1942 ein fünfstufiges hierarchisch gegliedertes Motivationsmodell, welchem folgende Annahmen zu Grunde liegen: Die Bedürfnisse werden in fünf Klassen festgelegt, das Modell hat einen Gültigkeitsanspruch für alle Individuen, es ist stufenweise angeordnet, befriedigte Bedürfnisse tragen nicht zu einer weiteren Motivation bei, generell motivieren eher unbefriedigte Bedürfnisse (Jung 2006: 382 ff.).

Mit diesen Definitionen<sup>99</sup> wird eine Kernannahme über den Nutzen getroffen: Nutzen zeigt sich immer individuell und subjektiv, d.h. jeder Anspruchssteller wird den Nutzen eines Gutes verschiedenartig charakterisieren.

Für das Individuum oder dem Mitarbeiter kann der Nutzen betrieblicher Weiterbildung darin bestehen, Netzwerke aufzubauen, den eigenen Arbeitsplatz zu sichern, Kompetenzen zu erweitern, die berufliche Leistungsfähigkeit zu verbessern oder sich auf neue, höherwertige Aufgaben vorzubereiten.

Da bei der betrieblichen Weiterbildung Unternehmen als Auftraggeber und damit auch als Finanzgeber der Maßnahmen agieren, lässt sich der Anspruch an die Maßnahme nicht mehr nur über die Bedürfnisse<sup>100</sup> der Mitarbeiter (als Teilnehmer oder ‚Nutznießler‘) alleine festlegen. Denn die festgestellten Bildungsbedarfe<sup>101</sup> der Unternehmen müssen nicht zwangsweise mit den Bedürfnissen der Teilnehmer übereinstimmen.<sup>102</sup> Obwohl der Einzelne keine Notwendigkeit darin sieht, kann es unternehmerisch sinnvoll sein, alle Produktionsmitarbeiter einer Computerschulung zu unterziehen, da viele unternehmensinterne Informationen über das Intranet den Mitarbeitern zur Verfügung gestellt.

Es ist jedoch offensichtlich, dass idealerweise die Bedarfe des Unternehmens mit denen des einzelnen Mitarbeiters übereinstimmen sollten. Denn nur dadurch kann eine Motivation und entsprechende Lernbereitschaft der Mitarbeiter erreicht werden, sich mit den Themen der betrieblichen Weiterbildung intensiv und nachhaltig auseinanderzusetzen. Der Nutzen für das Unternehmen ergibt sich folglich in der Aggregation des individuellen Nutzens je Mitarbeiter.

Deshalb wird in der empirischen Untersuchung der Nutzen für das Unternehmen Audi über die jeweiligen Nutzen der Teilnehmer und deren Vorgesetzten erhoben.

---

<sup>99</sup> Zu weiteren Definitionen s.auch Gabler, Band 6 1997: 2799; Geigant et al. 2000: 697 f.; Brockhaus, Band 2 2004: 811.

<sup>100</sup> Ein *Bedürfnis* ist im volkswirtschaftlichen Sinne eine „individuelle Zielsetzung oder Empfindung eines Mangels mit dem Streben nach Beseitigung“. (Geigant et al. 2000: 105)

<sup>101</sup> *Bedarf* ist das „1. Ergebnis objektivierbarer Bedürfnisse, die meßbar [!] und in Zahlen ausdrückbar sind. – 2. [Ein ö]konomischer Begriff für eine am Markt tatsächlich auftretende Nachfrage. – 3. [Eine o]bjektorientierte Handlungsabsicht, die einem bestimmten Bedürfnis folgt.“ (Gabler, Band 1 1997: 434)

<sup>102</sup> Auf die Herausforderung der Bedarfsermittlung in Unternehmen als Grundlage für die Weiterbildungsplanung wird in Kapitel 2.5.2 (Die Bildungsbedarfsermittlung als Voraussetzung) detailliert eingegangen.

## 2.4.2.2 Nutzenkriterien in der betrieblichen Weiterbildung

### 2.4.2.2.1 Die Kontextsysteme

Betrachtet man nur den subjektiven Anspruch, den individuellen Zielerreichungsgrad, erhält man den Erfolg einer Maßnahme. Der Nutzen geht jedoch über diesen Anspruch hinaus. Aus der Subjektivität aller Anspruchsgruppen müssen einheitliche Ziele, die so genannten Lernziele, festgelegt werden. Um diese zu erheben, sind nach Götz (2000) in Unternehmen grundsätzlich **drei Kontextsysteme** voneinander abzugrenzen, die unterschiedliche Nutzenerwartungen an die betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen haben:

- der Kunde im Fachbereich (der teilnehmende Mitarbeiter),
- das Management (die Vorgesetzten der Mitarbeiter als Unternehmensvertreter)
- und der Weiterbildungsbereich (Götz 2000: 33).

Für den **Kunden** ist die Bildungsmaßnahme dann von Nutzen, wenn dadurch die Arbeit vereinfacht oder optimiert wird, und/oder wenn eine sofortige Umsetzung der Inhalte erfolgt (z.B. bessere Organisation von Projekten und Aufgaben). Folglich wird unter Nutzen „ein Beitrag zur Aufgabenbewältigung verstanden: „Bringt diese Bildungsmaßnahme [dem Mitarbeiter und damit] die Abteilung bei der Bewältigung der zukünftigen Aufgaben weiter?““ (Götz 2000: 34).

Für das **Management** bedeutet Nutzen, dass die Weiterbildungsarbeit die Unternehmensziele unterstützt und damit einen Beitrag zur Erfolgssicherung des Unternehmens leistet. Dies ist der Fall, wenn die Bildungsmaßnahme dazu beiträgt, strategische Projekte erfolgreich zu begleiten und die Mitarbeiter zu qualifizieren, zu flexibilisieren und zu mobilisieren. Der Nutzen betrieblicher Weiterbildung ist demnach abhängig von den strategischen Zielen des Unternehmens (Götz 2000: 36).

Der **Weitbildungsbereich** ist vor allem an den Nutzenerwartungen der ersten beiden Anspruchsgruppen orientiert und versucht dies mit den eigenen Vorstellungen von Bildung zu verbinden. Den Trainern ist es wichtig, neue Verhaltensweisen zu vermitteln, um so den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, Erfahrungen zu verinnerlichen und mehr Sicherheit zu erlangen. Damit sollen angemessene Reaktionen in neuartigen Situationen ermöglicht werden. Die Entwicklung der Teilnehmer steht demzufolge im Vordergrund (Götz 2000: 36).

### 2.4.2.2.2 Das Zielsystem

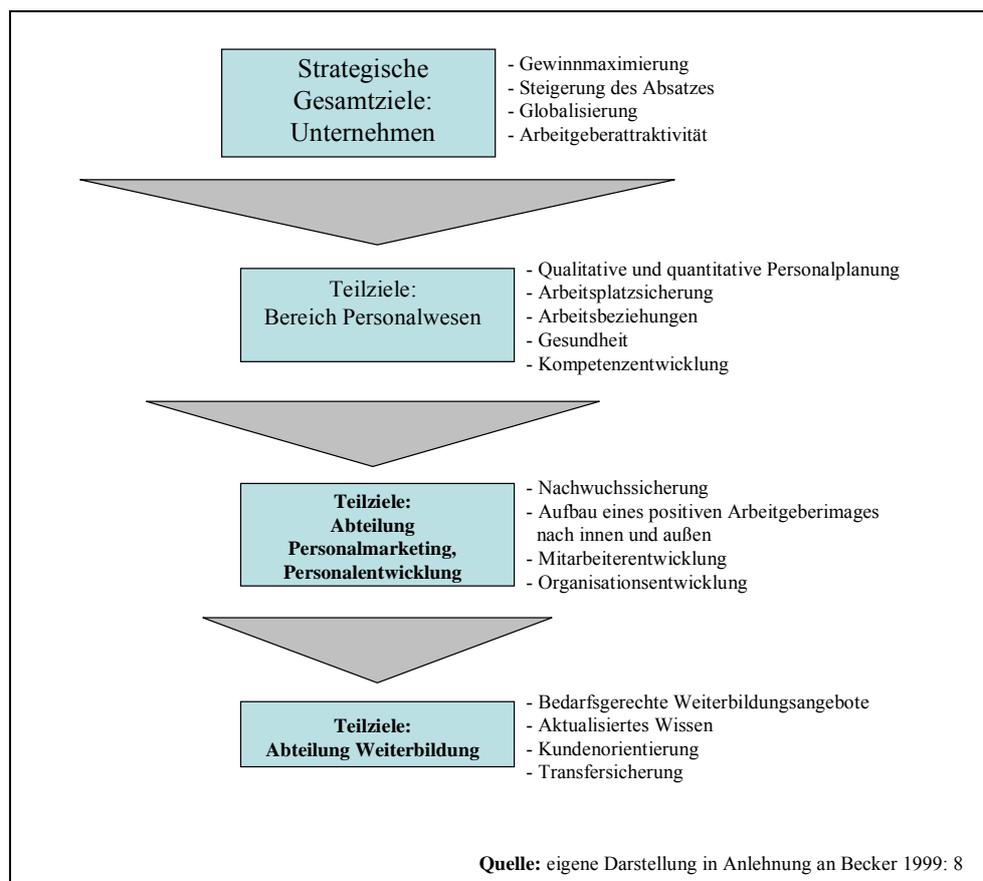
Komplexe Organisationen wie Unternehmen mit zahlreichen Innen- und Außenbeziehungen unterliegen einem zielorientierten Aufbau. Dabei wird der Unternehmenszweck auf ein Gesamtziel hin ausgerichtet. Aus diesem Gesamtziel lassen sich Teilziele ableiten,

die für alle weiteren Bereiche, Abteilungen, Gruppen und Mitarbeiter handlungsleitend sind (Becker 1999: 7).

Aus den Bedürfnissen der verschiedenen unternehmerischen Zielgruppen (Mitarbeiter, Vorgesetzte, Personalabteilung, etc.) wiederum können deren Erwartungen an Bildungsmaßnahmen identifiziert werden. Grundvoraussetzung für die Bewertung einer Bildungsmaßnahme ist jedoch die Definition der Ziele, die mit dieser erreicht werden sollen. Denn erst in der Verbindung mit den individuellen und unternehmerischen Bedarfen, den Zielsetzungen sowie dem Grad der Zielerreichung, der Soll-Größe, kann der Nutzen bestimmt werden. „Entsprechend ist der individuelle Nutzen Folge des Ergebnisses in Verbindung mit dem jeweiligen Zielsystem der Beteiligten (Anbieter/Nachfrager).“ (Pech 2001: 190)

Abbildung 9 zeigt exemplarisch die Herleitung der einzelnen Teilziele aus dem unternehmerischen Gesamtziel für den Bereich Personalwesen und ausgewählte Abteilungen, die sich im weitesten Sinne mit Weiterbildung im Unternehmen befassen.

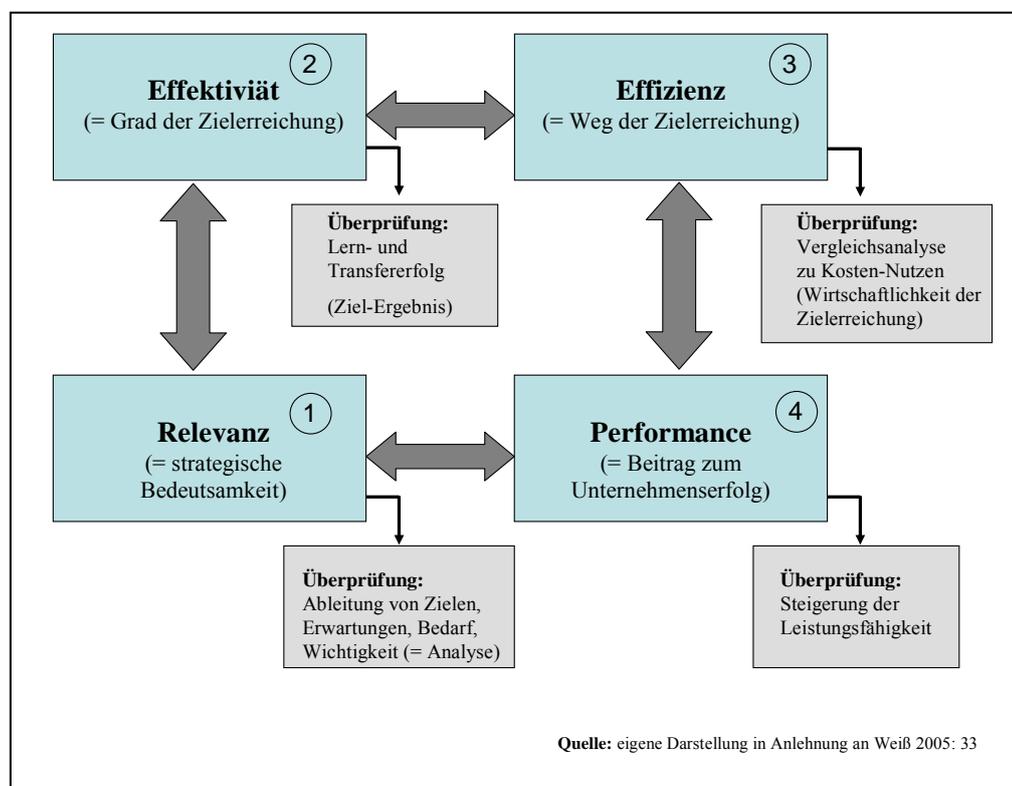
Abbildung 9: Das Zielsystem von Unternehmen



### 2.4.2.2.3 Das Modell der Nutzenmessung

Die oben dargestellten Teilziele sowie der angestrebte Zielerreichungsgrad bestimmen den Nutzen für das Individuum und damit in der Aggregation den Nutzen für das Unternehmen. Dieser kann an verschiedenen Kriterien festgemacht werden.<sup>103</sup> Hauptsächlich sollen Qualifizierungsmaßnahmen, die strategische Unternehmensziele verfolgen, effizient und effektiv durchgeführt werden, um so letztlich einen Beitrag zum Unternehmenserfolg zu leisten. Wie in Abbildung 10 dargestellt, lassen sich daraus **vier zentrale Maßstäbe für den Weiterbildungsnutzen** ableiten, die sich gegenseitig beeinflussen: Relevanz, Effektivität, Effizienz und Performance (Weiß 2005: 32 ff.).

Abbildung 10: Zentrale Nutzenkriterien in der betrieblichen Weiterbildung



Das Kriterium der **Relevanz** bezieht sich auf die Frage, ob die Ziele der Weiterbildung mit den strategischen, taktischen und operativen Unternehmenszielen in Einklang stehen und damit für das Unternehmen bedeutsam sind. Dieser top-down-Ansatz kann nicht allein durch die Ableitung der Ziele gewährleistet werden, sondern muss in Gesprächen mit Entscheidungsträgern, aber auch mit Teilnehmern abgeglichen werden. Dabei sind

<sup>103</sup> Die Wirksamkeit von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen und insbesondere von Führungskräfte trainings ist in verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht worden. Als Beispiel für die pädagogisch-psychologische Perspektive sind die Modelle von Burke; Day 1986: 232-245.; Cannon-Bowers, et al. 1995: 141-164; insbesondere Kirkpatrick (1999) oder Arthur; Bennett, et al. 2003: 234-245 zu nennen.

Fragen zu den Erwartungen an die Qualifikationsmaßnahme aufzunehmen. Diese, die Bedarfserhebung begleitenden Instrumente, dienen der Planung und Vorbereitung der Transfersicherung. Unmittelbar nach der Maßnahme kann die Wichtigkeit der Inhalte für die Teilnehmer überprüft werden, um einen Abgleich zu den erhobenen Erwartungen vorzunehmen. In dieser Phase muss dazu so früh wie möglich die Weiterbildungsabteilung in die strategischen Planungen involviert werden. Dies ist in der Praxis jedoch nicht immer die Regel, so dass die Weiterbildung eher unabhängig von den strategischen Zielsetzungen geplant wird und sich damit nicht an den unternehmerischen Bedarfen orientiert (Weiß 2005: 33).

Eine Weiterbildungsmaßnahme ist dann erfolgreich, wenn die im Vorfeld festgelegten und operationalisierten Lernziele oder Ziele der Weiterbildungsmaßnahme erreicht werden. Die **Effektivität** beschreibt den Grad der Zielerreichung, welche anhand des Lern- und Transfererfolges überprüft werden kann (Weiß 2005: 33 f.).<sup>104</sup> Der Transfererfolg ist hierbei das entscheidende Nutzenkriterium in der betrieblichen Weiterbildung und bezieht sich nicht nur auf das Individuum oder Teilnehmergruppen, sondern auf die „Wirkungen des Erlernten innerhalb des Unternehmens“ (Pawlowsky; Bäumer 1996: 161), wie z.B. die Minimierung von Fehlerquoten, eine höhere Akzeptanz von Führungskräften bei den Mitarbeitern nach Durchlaufen eines Führungsseminars. Transferfördermaßnahmen, wie Coachings, Lerngruppen oder Mentoring unterstützen dabei die nachhaltige Umsetzung des Erlernten in der täglichen Praxis. Dennoch besteht die Schwierigkeit der exakten Zurechenbarkeit des nachgewiesenen Erfolges auf die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme, da die Wirkungen oftmals mit einer Zeitverzögerung auftreten, aber weitere, externe Faktoren den Erfolg entscheidend beeinflussen können. „Da sich betriebliche Weiterbildung nie isoliert von anderen Entscheidungen, Funktionen und Strukturen im Unternehmen vollzieht, müssen Erfolgsdimensionen festgelegt und Ermittlungsmethoden angewandt werden, die es erlauben, die Ursachen der Effektivität von Weiterbildung verursachungsgerecht den betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten zuzurechnen.“ (Pawlowsky; Bäumer 1996: 163)

Bei der **Effizienz** stehen der Weg der Zielerreichung und damit die Wirtschaftlichkeit im Vordergrund. Die Gestaltung und Organisation der Weiterbildungsmaßnahmen ist vielfältig. Sie unterscheiden sich sowohl in ihrem Ressourceneinsatz wie auch in ihrer Wirkung. Bedeutend ist dabei die Ergebnis-Einsatz-Relation des Weiterbildungsprozesses. Untersucht wird, ob im Sinne einer Wirtschaftlichkeits- oder Rentabilitätsberechnung der Aufwand wirtschaftlich zu rechtfertigen ist oder ob es alternative Möglichkeiten gibt, die eventuell besser geeignet sind. „Es geht also um die Ermittlung des **Investitionserfolgs**.“ (Pawlowsky; Bäumer 1996: 164) Voraussetzung dafür ist, dass der Nutzen die Kosten übersteigt. Hierfür werden Vergleichsrechnungen für die verschiedenen Methoden durchgeführt (Weiß 2006: 272). Das heißt, in jeder Phase des Weiterbildungsprozesses wird

---

<sup>104</sup> Vgl. dazu Punkt 5.1.1 (Die Operationalisierung der abhängigen Variablen)

überprüft, ob ein alternativer Ressourceneinsatz (Wahl der Trainer, der Methode, der Teilnehmer oder Rekrutierung vom externen Arbeitsmarkt) ein besseres Ergebnis erzielt hätte. Die Bewertung betrieblicher Weiterbildung bedarf allerdings einer exakten Kenntnis der Alternativkosten sowie der zu erwartenden Nutzenbeiträge, um die Effizienz von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen bestimmen zu können (Pawlowsky; Bäumer 1996: 164 f.).

Die **Performance** gibt darüber Auskunft, ob die Weiterbildung zu einer Steigerung der Leistungsfähigkeit und/oder zu einer Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens beigetragen hat. Jedoch ist zu beachten, dass der Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Unternehmenserfolg angesichts komplexer Prozesse und Faktoren nur sehr bedingt ermittelt werden kann. Auf Grund eines kostenorientierten Managements werden Erfolgsnachweise in Form von ökonomischen Indikatoren gefordert, wie Produktivitätsvorteile oder die Erschließung von Marktpotenzialen. Jedoch lässt sich die Sinnhaftigkeit und die Qualität der „Bildungsarbeit nicht allein nach dem Beitrag für den (kurzfristigen) Unternehmenserfolg bemessen“ (Weiß 2006: 273).

Dass die Nutzererwartungen von Teilnehmern und Unternehmen nicht diametral auseinanderliegen, zeigt eine Studie des BIBB, bei der die Teilnehmer den Nutzen von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen<sup>105</sup> einschätzen mussten. Die Weiterbildungsteilnehmenden sahen dabei am häufigsten einen hohen Nutzen im Hinblick auf die persönliche Weiterentwicklung, die Verbesserung der beruflichen Leistungsfähigkeit, die Anpassung an neue Tätigkeitsanforderungen und das Verschaffen eines Überblicks über neue berufliche Entwicklungen. Somit lag damit der hauptsächliche Nutzen für die meisten Befragten in einer Kompetenzerweiterung oder Persönlichkeitsentwicklung (Beicht et al. 2004: 38 f.).

Um den Nutzen wissenschaftlich zu untersuchen, müssen also zuerst von den unterschiedlichen Adressaten die Ziele an die Weiterbildungsmaßnahme formuliert werden. Als Folge davon kann dann „[v]erbunden mit klaren Zielformulierungen .. der Zielerreichungsgrad<sup>106</sup> als ein wichtiges Nutzenmerkmal herangezogen werden.“ (Krekel 1999:153)

Ein weiteres Modell zur Messung des Nutzens von Weiterbildungsmaßnahmen führt Götz (2000) aus. Danach lässt sich der Nutzen in den meisten Fällen auf die Optimierung folgender drei Hauptziele beziehen: ´

---

<sup>105</sup> 2.000 repräsentativ ausgewählte Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung in Deutschland im Alter von 19 bis 64 Jahren wurden im Winter 2002/2003 mittels computerunterstützter Telefoninterviews zu Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung befragt.

<sup>106</sup> s. dazu Punkt 5.3.5.4 (Hypothese 1: Unmittelbar nach der Teilnahme an den Einheiten des Basistraining Management ist ein Lernerfolg (Zielerreichung) feststellbar)

- Minimierung betrieblicher Kosten
- Erhöhung des betrieblichen Outputs
- Verkürzung der „Durchlaufzeiten“ (Götz 2000: 32).

Dabei bleibt offen, was konkret unter dem Begriff „Durchlaufzeiten“ zu verstehen ist. Zudem ist dieses Modell auf Grund der starken produktionsseitigen Ausrichtung für die weitere Vorgehensweise nicht geeignet. Die obengenannten Ziele müssten noch weiter operationalisiert werden, um eine genaue Überprüfung ihrer Erreichung möglich zu machen, wobei der Bereich der Mitarbeiterführung hier ausgeklammert ist.<sup>107</sup>

Im Hinblick auf seine Praktikabilität wird deshalb für den empirischen Teil der Dissertation das Modell von Weiß (2005) verwendet und zentraler Bestandteil des Untersuchungsdesigns sein.<sup>108</sup> Die einzelnen Nutzenkriterien dienen der Orientierung bei der Analyse und Interpretation der Fragebogenergebnisse.

#### 2.4.2.2.3 Die zeitliche Diskrepanz zwischen Kosten und Nutzen

Eine große Herausforderung stellt für das Kriterium Effizienz die *Definition einheitlicher Vergleichsgrößen* zur Bestimmung von Kosten (Input) zu Nutzen (Output) dar. Hier zeigt sich das grundsätzliche Dilemma einer ökonomischen Nutzenfeststellung: „Es gibt eine Vielzahl von Kriterien, anhand derer man den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen messen kann. Probleme treten aber immer dann auf, wenn diese Kriterien monetär bewertet werden sollen.“ (Hummel 2001: 37).

Faulstich (1999) charakterisiert die Problematik der Nutzenmessung als eine „prinzipielle Asymmetrie von Kosten und Nutzen: Die Kosten der Bildungsarbeit sind kurzfristig anfallend und ‚hart‘ monetär ermittelbar; die Nutzen bezogen auf Ergebnisqualität und Einsatzchancen des Gelernten treten eher langfristig auf und sind oft nur mit ‚weichen‘ sozialen Indikatoren belegbar. Insofern besteht die Gefahr, dass Controlling eine ‚Kurzfrist-Ökonomie‘ unterstützt, bei der nur noch finanziert wird, was schon nach kurzer Zeit monetären Nutzen abwirft. Dies ist bei Weiterbildung kaum nachweisbar.“ (Faulstich; Zeuner 1999: 82 f.)

Damit geht Faulstich neben der Problematik der Quantifizierung von In- und Outputgrößen<sup>109</sup> auf eine weitere große Herausforderung, nämlich den *Zeitaspekt bei der Erfassung des Nutzens* ein.

Reglin (1995) unterscheidet zwischen kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Nut-

---

<sup>107</sup> Vgl. dazu Kapitel 5.1 (Die Fragebögen)

<sup>108</sup> s. dazu Kapitel 5.1.1 (Die Operationalisierung der abhängigen Variablen)

<sup>109</sup> Vgl. dazu Punkt 5.1.2.3 (Die Formulierung der Items)

zen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen: „Der *kurzfristige* Nutzen steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der aktuellen betrieblichen Neuerung. Es geht um die Frage, wieviel [!] Zeit, Ausschußproduktion [!] etc. im Zusammenhang z.B. mit der *Einführung* einer neuen Technologie gespart werden kann“ (Reglin; Severing 1995: 19 f.). Im Kurzfristbereich ist somit der Nutzen relativ eindeutig zurechenbar.

„Der *mittelfristige* Nutzen ist durch die Zeitspanne bezeichnet, in der eine neue Qualifikation inhaltlich vom Betrieb genutzt werden kann.“ (Reglin; Severing 1995: 20) Beispiele hierfür sind neue Entwicklungen von Software, Produktionsanlagen, Maschinen, etc., die neue Kenntnisse und Qualifikationen erfordern. Jedoch wird die Berechenbarkeit dadurch erschwert, „dass die Lebenszyklen der Produkte, die den Fortbildungsbedarf begründen, im einzelnen schwer voraussagbar sind“ (Reglin; Severing 1995: 20).

Im Langfristbereich, in dem vor allem viele sogenannte ‚weiche Faktoren‘<sup>110</sup> fallen, ist eine betriebswirtschaftliche Kalkulation nur sehr schwer möglich. Denn der *langfristige Nutzen* ist darin zu sehen, daß [!] die Mitarbeiter sich Basisqualifikationen und Einstellungen aneignen, die auch dann noch von bleibendem Nutzen sind, wenn konkrete Fortbildungs- und Arbeitsinhalte infolge weiteren technologischen Fortschritts veralten.“ (Reglin; Severing 1995: 20)

Nutzen bedeutet also auch, dass eine rechtzeitige Weiterbildung dazu beitragen kann, bei einer großen Anzahl unterschiedlicher Kostenfaktoren Einsparungen zu erzielen (Reglin; Severing 1995: 39).

Dennoch besteht die Problematik darin, „die Beziehungen zwischen Weiterbildungskosten ‚heute‘ (z.B. im laufenden Geschäfts-/Rechnungsjahr) und dem Nutzen ‚morgen‘, also dem zukünftigen Nutzen von Weiterbildung, [der] derzeit nicht thematisiert, geschweige denn bilanziert wird oder werden kann [aufzuzeigen]. Ökonomisch gesehen ist Weiterbildung ein ‚zeitbeanspruchender Produktionsvorgang‘ bei dem das Verhältnis zwischen heutigen Kosten und morgigen Nutzen entscheidend ist. D.h. Kosten und Nutzen beziehen sich auf verschiedene Zeitpunkte bzw. Zeiträume, denn an dem Kostenerhebungszeitpunkt bzw. -erhebungszeitraum schließt sich die ‚Verwertbarkeit‘, der Nutzen einer beruflichen Weiterbildung bzw. betrieblichen Qualifizierung (oft noch) nicht bruchlos an. Es kommt in der betrieblichen Praxis zu ‚verzögerten‘ Nutzeneffekten, damit auch zu ‚verzögerten‘ ökonomischen Wirkungen. (Görs 1999: 60 f.)

Der Versuch, die Effizienz einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme für das Unternehmen herauszustellen, muss also neben dem zeitlichen Aspekt an mehreren Dimensionen, wie dem Bedarf und den Zielen der Teilnehmer, dem Grad der Zielerreichung und den dafür aufgewendeten Ressourcen, ansetzen. Zudem sind Größen zu definieren, die

---

<sup>110</sup> Zu den ‚weichen Faktoren‘ zählt Reglin (1995) unter anderem die allgemeine Zunahme des Problembewusstseins, den Abbau von Ängsten vor technischen Neuerungen, die Steigerung des Verantwortungsbewusstseins und der Motivation sowie die Verbesserung der zwischenmenschlichen Atmosphäre im Unternehmen (Reglin; Severing 1995: 21).

einen Vergleich zwischen den Zielgruppen, zwischen den einzelnen Dimensionen und zu verschiedenen Zeitpunkten zulassen.

### 2.4.3 Zusammenfassung

Die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen ist zwingende Voraussetzung für den nachhaltigen Nutzen der Teilnehmer und damit des Unternehmens. Um den abstrakten Begriff Qualität zu formalisieren haben sich verschiedenste Autoren mit Qualitätskriterien auseinandergesetzt. Generell beziehen sich Qualitätskriterien auf das Vorfeld der Qualifizierungsmaßnahme (Input), auf die Durchführung (Throughput) und auf den Output (Becker 2005a: 136 ff.).

In der Literatur und Praxis sind Checklisten für Qualitätskriterien entwickelt worden, die jedoch keine Aussage darüber treffen, *wie* gute Qualität beschaffen ist. Und dies ist – wenn man die Definitionen für Qualität analysiert – auch nicht möglich. Denn danach ist ein Urteil über gute Qualität immer subjektiv. Für die Bewertung der Qualität müssen deshalb im Vorfeld der Maßnahme mit dem Kunden und dem Management Ziele konkretisiert werden, um den Grad der Erfüllung dieser Ziele messen zu können.

Der Trend zu Qualitätsmanagementsystemen ist deshalb weltweit verbunden mit internationalen Normenreihen, Qualitätspreisen und der Zertifizierung von Unternehmen oder einzelnen Abteilungen, um einen Nachweis über das Qualitätsmanagement liefern zu können. Eine Vielzahl an Organisationen entwickelten Standards zur Qualitätssicherung und verfolgen deren Einhaltung. Die bekannteste ist die ISO, deren Normenreihe DIN/EN/ISO 9000 ff. insbesondere durch die Normierung 9004 auch auf Weiterbildungsanbieter übertragbar ist und trotz des formalen Charakters der Einhaltung von Qualitätsrichtlinien dient. Dies ist in erster Linie für Weiterbildungsinstitutionen bedeutsam, um Wettbewerbsvorteile und Transparenz zu schaffen.

Neben der Qualität ist in den 90er-Jahren die Frage nach dem Nutzen in der Weiterbildung essentieller geworden. Denn die einzelnen Abteilungen – im speziellen die Personalentwicklung – stehen vor der Herausforderung, den Nutzen der betrieblichen Weiterbildung und somit den spezifischen Beitrag von Qualifizierungsmaßnahmen zum Unternehmenserfolg nachzuweisen. Erfolgt keine Ermittlung des Bildungsnutzens, besteht die Gefahr einer Kürzung der Weiterbildungsbudgets (Schirmer 2005: 22 f.).

Die Kosten lassen sich im Allgemeinen relativ leicht ermitteln. Erträge im Sinne des erzielten Nutzens betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen sind dagegen nur schwer feststellbar. Ein einseitiges Kostendenken ist riskant und kann dazu führen, dass notwendige Qualifizierungsmaßnahmen unterbleiben. Problematisch ist, dass sich der Return-on-Investment von Weiterbildungsmaßnahmen erst nach einiger Zeit einstellt und nicht unmittelbar nach der Maßnahme. Den kurzfristig anfallenden Kosten steht ein eher langfristig zu erwartender Nutzen gegenüber. Ein Vergleich von Kosten und Ertrag ist demzufolge schwierig.

Für den empirischen Teil wird das Nutzenmodell von Weiß (2005) mit den Kriterien Relevanz, Effektivität, Effizienz und Performance auf die Führungskräfteentwicklungsmaßnahme der AUDI AG adaptiert. Dieses Modell, das im Rahmen der Dissertation erweitert wurde, bildet den theoretischen Bezugsrahmen.

Trotz der obengenannten Schwierigkeiten wird im Rahmen des Bildungscontrollings versucht, den Weiterbildungsnutzen möglichst genau nachzuweisen. Dazu wurden zahlreiche Ansätze und Methoden konzipiert, auf die im nächsten Kapitel eingegangen werden soll.

## **2.5 Das Bildungscontrolling**

Bildungscontrolling bietet die Möglichkeit, die Weiterbildungsinvestitionen von Unternehmen unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten zu überprüfen und ökonomisch zu planen, um Wettbewerbs-, Wachstums- und Qualifikationsvorteile zu erzielen. Organisatorisch liegt das Bildungscontrolling an der Schnittstelle zwischen Personalcontrolling und Personalentwicklung (Faulstich 1998: 209 ff.).

Allerdings werden Controlling-Instrumente im Personalwesen noch nicht lange angewendet. Erst seit Beginn der 90er-Jahre setzte eine Ökonomisierung von (Weiter-) Bildung ein. Effizienz- und Kostenüberlegungen führten dazu, dass sich der Legitimationsdruck für Weiterbildungsmaßnahmen erhöhte (Hummel 2001: 34).

Daher suchen Verantwortliche in Betrieben zunehmend nach Instrumenten, die es ermöglichen, den Bedarf künftiger Qualifikationen zu ermitteln, die Bildungsprozesse systematisch zu planen, entlang der Dienstleistungs- und Produktionsprozesse zu steuern, den Aufwand für Weiterbildungsmaßnahmen zu minimieren und somit die Kosten-Nutzen-Relation zu erhöhen. Demzufolge entwickelt sich das Bildungscontrolling zu einer der wichtigsten Aufgaben des Bildungsbereichs (Krekel 1999: 160).

In diesem Kapitel wird auf die Bedeutung von Bildungscontrolling eingegangen. Nach der Klärung der Begrifflichkeit (2.5.1) wird in Punkt 2.5.2 die Ermittlung des Bildungsbedarfs erörtert. Die verschiedenen Arten des Controllings werden anschließend beschrieben. Es folgen zunächst Ausführungen zum Kostencontrolling (2.5.3), daraufhin zum Effizienz- oder Wirtschaftlichkeitscontrolling (2.5.4) und abschließend zum Effektivitäts- oder Lernerfolgscontrolling (2.5.5).

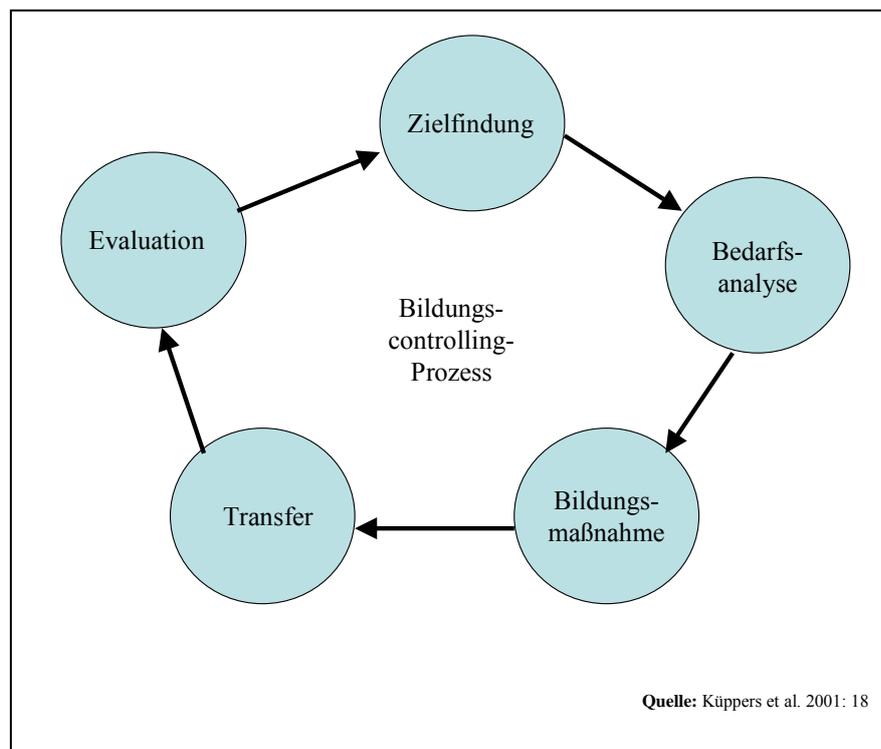
### **2.5.1 Definition**

Zu dem Begriff des Bildungscontrollings finden sich je nach Autor unterschiedliche Definitionsauffassungen sowie unterschiedliche Zusammenstellungen der dazugehörigen Methoden, Ansatzpunkte und Zielsetzungen (Kailer 1996: 237).

Grundsätzlich bezeichnet der Begriff ‚Controlling‘ ein betriebswirtschaftliches Steuerungskonzept, welches ausgehend von einer entscheidungsorientierten Weiterentwicklung des Rechnungswesens den besonderen Schwerpunkt auf die Kosten- und Leistungsrechnung legt. Der Begriff Controlling findet seinen Ursprung im englischen Verb „to control“, was übersetzt ‚regeln, beherrschen, steuern‘ bedeutet. Es geht hierbei also nicht nur um Kontrolle, sondern auch um Informationen, Analyse, Planung und Steuerung (Jung 2006: 940).

Abbildung 11 zeigt, dass das Bildungscontrolling generell als zyklischer Prozess zu verstehen ist, der zu bestimmten Zeitpunkten angestoßen wird, deren einzelne Bestandteile ständig wiederkehren, und im Kontext zueinander stehen (Küppers et al. 2001: 18).

Abbildung 11: Bildungscontrolling



„Gemeinsam ist allen reflektierten Controlling-Ansätzen, dass sie nicht erst als Ergebniskontrolle in der Endphase der Leistungserstellung ansetzen, sondern dass sie den Gesamtprozess von der Planung bis zur Erfolgssicherung umfassen.“ (Faulstich; Zeuner 1999: 81)

„Oberstes Ziel eines Bildungscontrollings ist es, durch eine adäquate Qualifikation der Human-Ressourcen strategische Wettbewerbsvorteile gegenüber Mitbewerbern zu erlangen. Diese Ausrichtung an übergeordneten Unternehmenszielen dient auch der Rechtfertigung von steigenden Bildungskosten, die durch die wachsenden Qualifikationsanforderungen auf die Unternehmen zukommen.“ (Hummel 2001: 28)

Daraus ergeben sich nach Hummel (2001) folgende Teilziele des Bildungscontrollings:

- „Transparenz der Bildungskosten und des Bildungsnutzen,
- Analyse und Beeinflussung der Identifikation bzw. der Motivation der Mitarbeiter,
- Koordination der Bildungsmaßnahmen hinsichtlich Planung, Analyse und Steuerung,
- Ansteigen der Effektivität des Bildungswesens“ (Hummel 2001: 28).

Eine Definition von Küppers (2001) besagt, dass Bildungscontrolling alle „Planungs-, Steuerungs-, Koordinations- und Evaluierungsaktivitäten [umfasst], deren Zielsetzung es ist, Effizienz (=Wirtschaftlichkeit), Effektivität (=Lernerfolge) und Kosten von Bildungsmaßnahmen festzustellen; dies geschieht nicht allein auf der Basis ökonomischer Kategorien, sondern auch unter Einbeziehung pädagogisch-psychologischer Gesichtspunkte.“ (Küppers et. al. 2001: 374) Diese Definition wird der Dissertation zugrunde gelegt.

In der Literatur findet sich häufig eine Aufgliederung des Bildungscontrolling in **drei Phasen**.<sup>111</sup> Diese gehen aus vom

- Ansatz des Kostencontrollings,
- des Effizienz- oder Wirtschaftlichkeitscontrollings sowie
- des Effektivitäts- oder Lernerfolgscontrollings.

Die Gliederung dieses Kapitels zu den Aufgaben des Bildungscontrollings folgt der obengenannten Aufteilung.

Allerdings läßt sich schwer mit pädagogischen oder didaktischen Zielsetzungen vereinen, die oft auf so genannte weiche Kriterien, wie z.B. die Vermittlung von Teamfähigkeit, Mitarbeiterführung, Selbstorganisation oder Konfliktmanagement abzielen, dass jede Weiterbildungsmaßnahme dem Controlling als Rechtfertigungs- und Druckmittel unterworfen wird. „Dahinter steht die Sorge, daß [!] an die Stelle der pädagogischen Steuerung eine ökonomische Steuerung rückt und der Bildungsarbeit eine ökonomische Denkweise aufgestülpt wird. Kritisch hinterfragt wird dabei immer, [!] wieder ob pädagogischer Erfolg meßbar [!] sein kann.“ (Krekel 1999: 162)

Hauptkritikpunkt eines auf kurzfristigem Erfolg und quantifizierbaren Größen ausgerichteten Bildungscontrollings ist, „daß [!] es seine Bedeutung in Zeiten knapper wirtschaftlicher Ressourcen erhalten hat. Bildungsarbeit sollte vor allem effektiver und effizienter gestaltet werden. Dies zeigt, daß [!] gerade in Krisensituationen, z.B. wenn ein ökonomischer Verlust entstanden ist oder zu entstehen droht, qualitative Instrumente (wie Controllinginstrumente) zur Steuerung der grundlegenden Prozesse gesucht werden, um den entstandenen oder antizipierten Verlusten entgegenzutreten zu können.“ (Krekel 1999: 162).

---

<sup>111</sup> Vgl. dazu Faulstich; Zeuner 1999: 82 f.; Küppers 2001: 20 f.; Hummel 2001: 34 f.; Pech 2001: 104-140.

Zudem ist strittig, ob die Bildungsbedarfsermittlung als Teil des Bildungscontrollings angesehen werden kann: Graf (1992), Reglin (1995) und Kailer (1996) betrachten die Bildungsbedarfsermittlung als Teil des Bildungscontrollings (Graf 1992: 9; auch Reglin et al. 1995: 50; ebenso Kailer 1996: 237). Dagegen gehen Faulstich (1999) und Küppers (2001) auf die Bildungsbedarfsermittlung indirekt als Planungsaufgabe des Bildungscontrollings ein (Faulstich 1999: 81; Küppers et al. 2001: 23 ff.). Für den Fortgang der Arbeit wird die Bildungsbedarfsermittlung als wesentliches Element für ein effizientes Bildungscontrolling gesehen.

### 2.5.2 Die Bildungsbedarfsermittlung als Voraussetzung

Da systematische Bedarfsanalysen eine komplexe Aufgabe darstellen, sind sie in der Weiterbildungspraxis immer noch nicht sehr weit verbreitet. Die theoretischen Überlegungen und Konzeptionen zu einer strategischen Bildungsbedarfsanalyse haben in der Literatur zwar zugenommen, in der Praxis konnten sie sich aber noch nicht durchsetzen (Arnold 1996: 201). Denn viele Unternehmen planen ihre Qualifikationsmaßnahmen eher angebotsorientiert, statt abgeleitet aus den Unternehmenszielen und ermitteln zum Teil nur kurzfristig den Bedarf (Weiß 1990: 81; auch Arnold 1995: 148).

Die eigentliche Schwierigkeit ergibt sich in der Erfassung des Bedarfs<sup>112</sup> vor den Qualifikationsmaßnahmen: „Das erste Controlling-Problem stellt sich bereits weit vor der eigentlichen Fortbildung und betrifft die Frage, *ob* und *in welchem Maße* sich die Betriebsziele durch *Fortbildung der Mitarbeiter* besser erreichen lassen.“ (Reglin et al. 1995: 50).

Um den Bedarf eines Unternehmens an Qualifikationen zu ermitteln, ist es notwendig, eine genaue Kenntnis sowohl der heutigen Arbeitsplatzanforderungen als auch der künftigen Kompetenzanforderungen zu erhalten, um die Weiterbildung kontinuierlich an die Erfordernisse und Ziele des Unternehmens anzupassen. So kann die Differenz zwischen arbeitsplatzbezogenen Anforderungsmerkmalen und persönlichkeitsbezogenen Befähigungsmerkmalen ermittelt werden. Dies geschieht in den meisten Fällen über Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofile, die dann mit Eignungstests und Beurteilungen einzelner Mitarbeiter abgeglichen werden können. Des Weiteren können die individuellen Bedürfnisse von Mitarbeitern und Vorgesetzten ermittelt werden. Diese Form ist in der Praxis weiter verbreitet, obwohl hier mit vielen Einschränkungen gearbeitet und die Gefahr der Verzerrung durch unrealistische Forderungen der Mitarbeiter einkalkuliert werden muss (Becker 1999: 121 f.).

---

<sup>112</sup> Zur Definition von ‚Bedarf‘ s. Fußnote 106.

Die Analyse der zukünftigen Entwicklung des Qualifikationsbedarfs der Mitarbeiter kann auch anhand von Arbeitsplatzbeobachtungen und Expertengesprächen erfolgen (Jung 2006: 232 f.). Generell führen die Vorbereitung auf Führungsaufgaben oder höherwertige Tätigkeiten sowie Versetzungen tendenziell zu einem höheren Weiterbildungsbedarf (Weiß 1990: 130).

Ziel der Bildungsbedarfsanalyse muss es sein, „möglichst konkret und authentisch festzustellen, ‚was eine bestimmte Lerngruppe bis zur Erfüllung bestimmter Qualifikationsanforderungen noch zu lernen hat‘“ (Arnold 1996: 201 mit einem Zitat von Müller; Stürzl 1992: 103).<sup>113</sup>

Diese Lücke zwischen einer vorhandenen Ist-Qualifikation und der erforderlichen Soll-Qualifikation zu analysieren, zählt allerdings zu einer der herausfordernden Aufgaben des betrieblichen Personalwesens. Ausschlaggebend für die Bildungsbedarfsermittlung ist, dass die ermittelte Differenz überhaupt durch eine geeignete Bildungsmaßnahme ausgeglichen werden kann (Becker 1999: 117 ff.).

Die Planung des (zukünftigen) Weiterbildungsbedarfs (s. Abbildung 12) bedeutet den Versuch des Unternehmens, durch die Wahrnehmung der Unternehmensaufgaben und den sich ändernden Zielsetzungen Maßnahmen abzuleiten, die es ermöglichen, zu einem gewünschten Zeitpunkt in der Zukunft die richtig qualifizierten Mitarbeiter zur Verfügung zu haben (Becker 1999: 116).<sup>114</sup>

Als Planungsinstrumente unterscheidet Krekel (1999) dabei verschiedene Verfahren und Methoden. Unter anderem<sup>115</sup> grenzt Krekel die reaktive und proaktive Bildungsbedarfsanalyse voneinander ab. Als Anhaltspunkte dienen beim reaktiven Verfahren die Probleme und Schwachstellen des Unternehmens. Hingegen richten sich die proaktiven Verfahren an zukünftigen Anforderungen aus, bei denen z.B. auf Mitarbeitergespräche, Informationen aus Assessment Centers oder Mitarbeiterbefragungen zurückgegriffen wird (Krekel 1999: 155 f.).

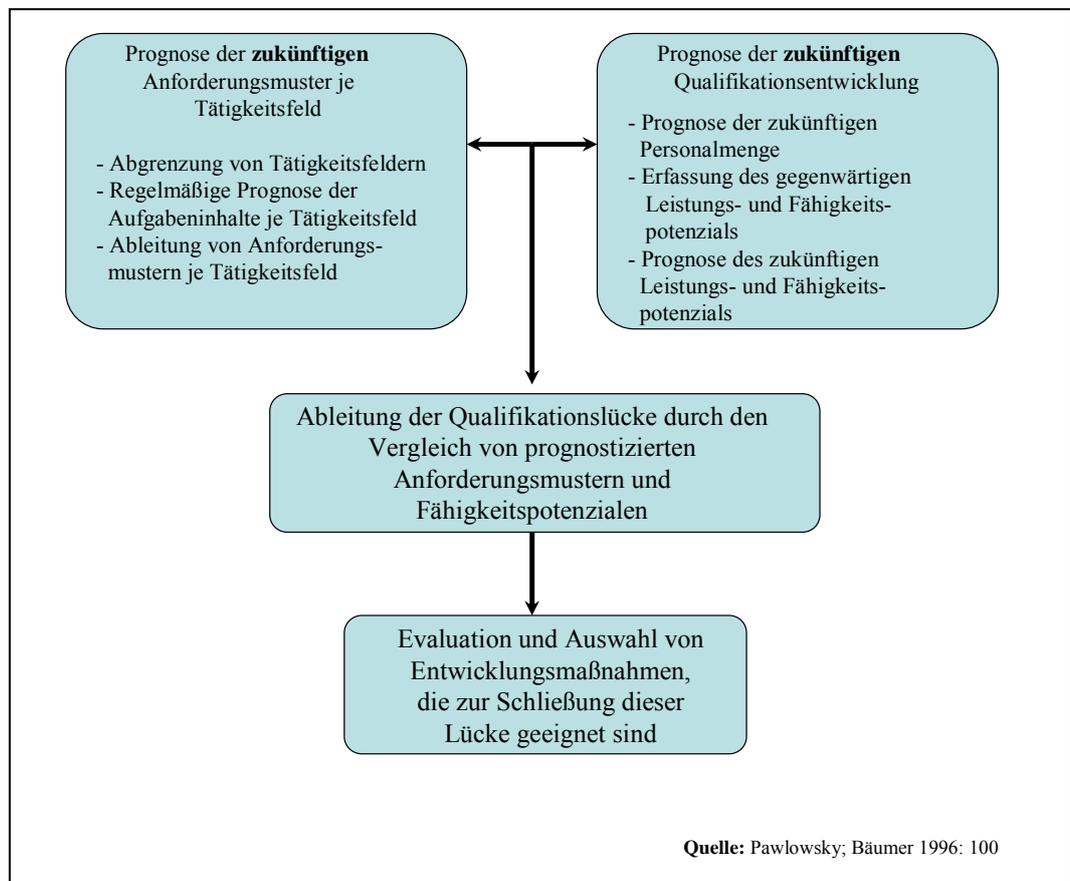
---

<sup>113</sup> s. dazu Müller, Hans-Joachim; Stürzl, Wolfgang (1992): Dialogische Bildungsbedarfsanalyse – eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners. In: Geißler, Harald (Hrsg.; 1992): Neue Qualitäten betrieblichen Lernens, Bd. 3 der Schriftenreihe „Betriebliche Bildung – Erfahrungen und Visionen“, Frankfurt am Main: Lang, 103-146.

<sup>114</sup> Der Funktionszyklus betrieblicher Bildung mit einer umfassenden Aufzählung über die Weiterbildungsanreize wird bei Becker (1999) beschrieben (Becker 1999: 113).

<sup>115</sup> Weitere Verfahren und Methoden sind dezentrale und zentrale Verfahren, Trendanalysen und Szenarien, Anforderungs- und Adressatenanalyse, angebots- und nachfrageorientierte Ansätze sowie prozess- und strukturorientierte Ansätze (Krekel 1999: 156).

Abbildung 12: Ermittlung des zukünftigen Weiterbildungsbedarfs



Je langfristiger die Planung in einem Unternehmen angelegt wird, desto höher sind die Anforderungen an das Instrumentarium und die Anfälligkeit für Fehleinschätzungen. Weiß (1990) stellt daher fest, dass die kurzfristige Bedarfsfeststellung in erster Linie bei kleinen Unternehmen eine große Bedeutung hat. Eine differenzierte Weiterbildungsplanung erfolgt bei 23,3% aller untersuchten Unternehmen. Die Planungsintensität nimmt dabei bei größeren Unternehmen zu, die damit eindeutig in einer Vorreiterrolle sind. Eine mehrmonatige Vorausplanung betreiben so 87,2% der Großunternehmen gegenüber 33,7% der Unternehmen mit weniger als 100 Beschäftigten. „Je größer das Unternehmen ist, desto häufiger erfolgt eine mittelfristige Planung und desto länger sind die Planungszeiträume.“ (Weiß 1990: 83)<sup>116</sup>

Eine systematische, strategische Bildungsbedarfsermittlung, die sich an den Zielen und

<sup>116</sup> Bei der von Weiß (1990) im Jahr 1989 durchgeführten Erhebung zu den Kosten der beruflichen Bildung wurden die Personal- und Weiterbildungsexperten von 2.548 Betrieben befragt. Die Rücklaufquote der Fragebögen lag bei 59,1% (1.505 Betriebe). Es wurden KMU's und Großunternehmen befragt (Weiß 1990: 38ff.). An der Befragung beteiligten sich 35,7% der Betriebe mit einer Größe von 1-49 Beschäftigten. 39,6% der interviewten Betriebe beschäftigten 50-499 Mitarbeiter. 24,7% der Betriebe lagen in einer Größenklasse von über 500 Mitarbeitern (Weiß 1990: 38-65).

Bedarfen des Unternehmens und der Mitarbeiter ausrichtet, stellt die Basis für den Weiterbildungserfolg dar und leistet somit einen Beitrag zum Unternehmenserfolg. Zudem werden mit diesem Instrument Weiterbildungsinvestitionen legitimiert (Arnold 1996: 202 f.).

### 2.5.3 Das Kostencontrolling

Im folgenden Kapitel wird die erste Phase des Bildungscontrollings, das Kostencontrolling, beschrieben, dessen Aufgabe es ist, die Aus- und Weiterbildungskosten zu erfassen mit dem Ziel, sie zu bewerten, zu überwachen und daraus Budgets zu ermitteln (Küppers et. al. 2001: 20).

#### 2.5.3.1 Die Kostenfestlegung

Ist der Weiterbildungsbedarf ermittelt, ist die nächste unternehmerische Herausforderung, ihn möglichst kostengünstig zu decken. Dies erfordert einen Vergleich konkreter Maßnahmeangebote im Hinblick auf Qualität und Kosten (Reglin et al. 1995: 17).

Diese Vergleiche sind allerdings nur dann sinnvoll, wenn die Kosten differenziert, detailliert und vollständig aufgelistet werden können.

Wöhe (2002) definiert Kosten als „[b]ewerteter Verzehr von Gütern und Dienstleistungen, der durch die betriebliche Leistungserstellung verursacht wird.“ (Wöhe 2002: 830).

Auch in der Weiterbildung werden Kosten bewertet und in monetären Einheiten ausgedrückt. Damit sind nach Reglin (1995) für Unternehmen drei betriebswirtschaftliche Prozesse verbunden:

Erstens wird mit der Berücksichtigung aller Kostenarten, die im Rahmen der Fortbildung anfallen, der **Vergleich alternativer Bildungsoptionen** ermöglicht (z. B. die Frage, ob die Maßnahmen extern oder intern stattfinden oder welcher Anbieter den Auftrag erhalten soll). Zweitens können die registrierten Kosten den **Abteilungen eines Unternehmens im Rahmen der Kostenstellenrechnung weiterbelastet** werden. Und drittens können dadurch **Weiterbildungsbudgets für die einzelnen Abteilungen erstellt** werden (Reglin; Severing 1995: 18).

Um Weiterbildungskosten erschöpfend zu erfassen, erfolgt in den meisten Modellen in der Literatur eine *Unterteilung nach direkten (auch unmittelbaren) und indirekten (auch mittelbaren) Kosten* (Pech 2000: 110).

*Direkte oder unmittelbare* Kosten sind diejenigen, welche sich direkt aus der Durchführung einer Qualifizierungsmaßnahme ableiten lassen. Dabei ist die Höhe der Kosten z.B. abhängig davon, ob die Maßnahme extern oder intern durchgeführt wird (Reglin; Severing 1995: 23). Folgende Kostenarten sind auszuweisen: Die anfallenden Personal-

kosten mit den Dozenten- und Beraterhonoraren, die Personal- und Personalzusatzkosten für die internen Trainer (wie z.B. Lohnnebenkosten, Urlaub, betriebliche Altersversorgung, Überstundenzuschläge) sowie die Kosten für die Bildungsbedarfsermittlung. Ferner sind die Sachkosten zu nennen, wie Kosten für Lehr- und Lernmittel, Gerätetransport und -miete, Reisekosten sowie Unterkunft und Verpflegung für die Trainer und Teilnehmer, Raumkosten und anteilige Sachkosten der Bildungsabteilung (Reglin et al. 1995: 24 f.).

Als *indirekte oder mittelbare* Kosten gelten solche, die auch anfallen würden, wenn die Maßnahme nicht stattfinden würde. Dazu gehören die Personal- und die Personalzusatzkosten der Weiterbildungsteilnehmer. Als Sachkosten sind die anteiligen Abschreibungskosten für Räume, Geräte und Maschinen zu nennen (Reglin et al. 1995: 23 ff.; auch Pech 2000: 109 f.).

Zu beachten ist, dass in der Literatur die Einbeziehung der Lohn- und Gehaltskosten in die Gesamtkosten kontrovers diskutiert wird (Pech 2000: 111), da die Opportunitätskosten der entgangenen Arbeitszeit nicht mit der Steigerung der Produktivität nach Durchlaufen einer Maßnahme in Verbindung gebracht werden können. Zudem ist eine genaue Ermittlung der Gehaltskosten pro teilnehmenden Mitarbeiter sehr aufwändig.

Nach der systematischen Erfassung der Kosten können Weiterbildungsveranstaltungen verglichen und Budgets geplant werden. Bei der Verteilung der anfallenden Kosten im Unternehmen sind grundsätzlich zwei Möglichkeiten gegeben: Entweder werden die Kosten in einer direkten Verteilung pro teilnehmenden Mitarbeiter den jeweiligen Stellen verursachungsgerecht zugeordnet oder indirekt mit speziellen Umlageschlüsseln verteilt, die eine möglichst genaue Zuordnung auf die jeweiligen Kostenstellen gewährleisten sollen (Dieterle 1983: 104 f.).

Im Allgemeinen steht in größeren Unternehmen jeder Abteilung ein Budget für Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung, auf welches diese Kosten angerechnet werden.

### 2.5.3.2 Budgetvorgaben

Um den geplanten Weiterbildungsbedarf zu realisieren, müssen entsprechende Finanzmittel entweder projektorientiert oder in Form von Weiterbildungsbudgets bereitgestellt werden. Im Rahmen der Budgetierung<sup>117</sup> erfolgt dabei die eigentliche Wirtschaftlichkeitskontrolle der Weiterbildung. Hier werden die vom Unternehmen bereitgestellten Mittel in kostenartenbezogenen Soll-Ist-Vergleichen genau überprüft (Dieterle 1983: 106).

---

<sup>117</sup> Budgetierung „umfaßt [!] sämtliche Aufgaben der Planung und Kontrolle der Budgets. ... Der Budgetierung kommt .. eine Planungs-, Koordinations- und Kontrollfunktion zu. Grundgedanke ist dabei, durch die Vorgabe von Sollwerten und deren Gegenüberstellung mit den Istwerten Planabweichungen frühzeitig zu erkennen, zu analysieren und dann entsprechende Gegenmaßnahmen einleiten zu können.“ (Corsten 1993: 153)

Der Weiterbildungsbedarf stellt demzufolge die Grundlage für die Budgetaufstellung dar, welche der Verteilung und Kontrolle knapper Weiterbildungsmittel dient und über geplante Weiterbildung informiert.

Nach Dieterle (1983) wird die Budgeterstellung folgendermaßen vorgenommen:

- Zuerst werden die gewünschten Bildungsvorhaben durch Befragung der Vorgesetzten oder Verantwortlichen ermittelt.
- Aus diesen Ergebnissen wird ein Rahmenplan erstellt, der Prioritäten und die Bedingungen bei der Durchführung der Bildungsmaßnahme beinhalten sollte (z.B. die Anzahl der verfügbaren PCs für die Teilnehmer sowie die Zahl der benötigten Trainer).
- Mit den Verantwortlichen werden aus dem Rahmenplan detaillierte Maßnahmen und Kostenpläne abgeleitet (z.B. Kosten interner vs. externer Trainer, Kosten für Trainingsmaterialien, Reisen, Raumkosten etc.), die nach Abstimmung mit den Verantwortlichen verbindlich sind (Dieterle 1983: 106 f.).

Zur Ermittlung der Höhe des Weiterbildungsbudgets für die einzelnen Abteilungen eines Unternehmens wurden in der Praxis verschiedene Verfahren entwickelt. So wird z.B. pro Mitarbeiter ein Durchschnittsbetrag festgelegt, der aus der unterschiedlichen Gewichtung der Abteilungen resultiert oder die Einkommenshöhe der Mitarbeiter berücksichtigt. Eine weitere Möglichkeit ist die Erfassung von Maßnahmen, die sich periodisch wiederholen. Des Weiteren kann sich ein Unternehmen am Bedarf der letzten Jahre orientieren oder an wirtschaftlichen Größen wie Umsatz bzw. Lohn- und Gehaltssumme, um die Weiterbildungsquote als fixen Prozentsatz zu definieren. Bei diesen Verfahren ist kritisch zu sehen, dass sie sehr rigide sind und sich nicht an dem aktuellen oder zukünftigen Bedarf an Weiterbildung orientieren (Reglin et al. 1995: 45).

*Das Kostencontrolling und die Budgetierung beziehen sich ausschließlich auf die Vorplanungen und die Prozessphase.* Das nachfolgend näher beschriebene Effizienz- oder Wirtschaftlichkeitscontrolling versucht hingegen eine Gegenüberstellung der monetär bewerteten Input- und Outputgrößen unter Einbezug der Wirkung vorzunehmen (Pech 2001: 124).

#### **2.5.4 Das Effizienz- oder Wirtschaftlichkeitscontrolling**

Die zentrale Aufgabe des Effizienz- oder Wirtschaftlichkeitscontrollings ist es "langfristig wirksame Entscheidungsparameter zu gewinnen, die es erlauben, den Nutzwert von geplanten Bildungsmaßnahmen zu bestimmen." (Küppers et. al. 2001: 21) Deshalb ist es notwendig zu hinterfragen, ob sinnvolle Input- und Outputgrößen von Bildungsmaßnahmen abgeleitet werden können und ob eine Weiterbildungsmaßnahme als Investition zu betrachten ist.

### 2.5.4.1 Die Quantifizierung von Input- und Outputgrößen

Unternehmen stehen, wenn es um die Überprüfung der Effizienz und Wirtschaftlichkeit einer Bildungsmaßnahme geht, vor der Herausforderung, Messgrößen aus einer Weiterbildungsmaßnahme abzuleiten, die einen Rückschluss auf Veränderungen zulassen. Im Rahmen des Wirtschaftlichkeitscontrollings werden quantifizierbare Input- und Outputgrößen<sup>118</sup> gesucht, die sinnvolle Vorher-Nachher-Vergleiche einer Bildungsmaßnahme ermöglichen. Ziel ist es dann, durch die Verwendung dieser Größen die Effizienz der Maßnahme zu errechnen (Pech 2001: 124 f.).

Bezogen auf betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen wird der Input, den Unternehmen zu leisten haben, im Rahmen der Kostenfestlegung finanziell messbar. Um einen entsprechenden Vergleich zu erhalten, muss demzufolge auch jede Outputgröße finanziell bewertbar sein. Alle Ergebnisvariablen wie z.B. der Kenntniszuwachs, der Fähigkeitserwerb oder Fähigkeitsveränderungen sollten auf die aus ihnen entstehende Leistungssteigerung für das Unternehmen bezogen werden können (Götz 2001: 99 f.). Das heißt, es müssen bestimmte betriebliche Kennziffern entwickelt werden, die vor und nach einer Maßnahme zu vergleichen sind. Die erzielte Veränderung sollte in monetären Größen ausgedrückt werden können (Reglin et al. 1995: 33).

Diese Kennziffern sind nicht nur für jedes Unternehmen individuell, sondern meist auch für die verschiedenen Organisationseinheiten unterschiedlich zu definieren. Dabei stehen betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen, die eine relativ einfache Definition solcher Kennziffern zulassen, solchen gegenüber, für die eine kostenseitige Bewertung infolge der Schwierigkeit der Zuordnung der Veränderung eher problematisch ist. Eine Grobgliederung der wesentlichen Kennzahlen unternimmt Reglin (1995). Er unterteilt die vor der Ausführung der betrieblichen Weiterbildung gemessenen Faktoren in **drei Gruppen**: Faktoren die die **Produktion** (z.B. Bearbeitungsgeschwindigkeit, Lieferfristen, Zahl der benötigten Mitarbeiter), die **Qualität** (z.B. Kaufabschlüsse, Ausschussproduktion, Produktqualität) und die **Mitarbeiter** (z.B. Mitarbeiterfluktuation, -fehlzeiten, Zahl der Verbesserungsvorschläge) betreffen (Reglin et al. 1995: 33 f.).

Becker (1999) erweitert die mitarbeiterbezogenen Kennzahlen und nennt beispielsweise als weitere Messgrößen

- Stellenbeschreibungen versus Stellenbesetzungen (qualitative Unter- / Überdeckung),
- Weiterbildung pro Jahr je Berufsgruppe (Dynamik der Tätigkeitsinhalte),
- aufstiegsorientierte Fluktuationsrate,
- Beförderung aus dem Hause versus Einstellung von außen,

---

<sup>118</sup> Als Output werden dabei „die von Unternehmen produzierten Güter bezeichnet“. Als Input „die zur Produktion eingesetzten Güter“ (Wöhe 2002: 342). Dies können sowohl Finanzmittel, Arbeitskraft und Zeit sein, die für die Produktion oder Dienstleistung aufgewendet werden müssen. Dabei bestehen mittelbare Beziehungen zwischen Input und Output (Pech 2001: 191).

- Patente und Umsatz pro Mitarbeiter (Becker 1999: 413).

Bewertungsprobleme bei Weiterbildungen bestehen hauptsächlich bei Maßnahmen im Bereich der Soft Skills. Dies trifft vornehmlich zu auf Maßnahmen zur Teambildung, Argumentation, Konfliktmanagement oder bei Seminaren zur Management- und Führungskräfteentwicklung. Wie sich z.B. ein Teamtraining oder ein Seminar zur Konfliktlösung nachhaltig auf die Arbeitszufriedenheit, die Mitarbeiterbindung an das Unternehmen oder ein verbessertes Arbeitsklima einer Abteilung auswirkt, ist nur schwer ausschließlich auf diese eine Maßnahme zurückzuführen, da auch noch andere Faktoren, wie Unternehmenskultur, Führungsstil, verändertes Aufgabenumfeld, das Verhalten der Kollegen untereinander, learning-by-doing, informelle Kontakte und Lerngruppen, etc. eine wesentliche Rolle spielen und damit mehrere Einflussgrößen interagieren.

„Problematisch ist .. [zudem], daß [!] es keine eindeutige kausale Beziehung zwischen der zu bewertenden Weiterbildungsmaßnahme und der jeweiligen betriebswirtschaftlichen Größe gibt. Jede betriebswirtschaftliche Größe ist stets das Resultat zahlreicher Einflußfaktoren [!], so daß [!] beispielsweise die Erhöhung der Verkaufszahlen nicht nur auf das Kommunikationstraining der Mitarbeiter zurückzuführen ist.“ (Petersen 2000: 301).

Um ein anderes Beispiel zu nennen, kann an der Messung des Gesundheitsstandes einer Abteilung vor und nach einer entsprechenden Trainingsmaßnahme nicht alleine darauf geschlossen werden, ob dadurch die Fehltagelänge wesentlich verkürzt wurden. Die Angst vor dem Arbeitsplatzverlust, einer Grippewelle oder veränderten Rahmenbedingungen, wie z.B. einem neuen Vorgesetzten oder neuen Kollegen, könnten ebenso einen großen Einfluss haben.

Überprüft und quantifiziert werden könnten solche Faktoren bestenfalls über die Auskunft der teilnehmenden Mitarbeiter und die Auskunft Dritter über Veränderungen bei diesen Mitarbeitern. Diese Methoden der Erfassung unterliegen aber einer subjektiven Verzerrung durch die Auskunftgebenden.

#### **2.5.4.2 Die Weiterbildung als immaterielle Investition**

Im Rahmen des Wirtschaftlichkeitscontrollings stellt sich die Frage, ob die anfallenden Weiterbildungskosten als Personalinvestition zu betrachten sind und damit auch bestimmte Verrechnungsarten angewendet werden können. Durch eine solche Sichtweise werden die getätigten Investitionen entsprechenden rechnerischen Modellen zum Nachweis der Effizienz personalwirtschaftlicher Entscheidungen zugänglich. Investitionen in das Humankapital einer Unternehmung betreffen die Bereiche der Personalbeschaffung, Personalförderung und -veränderung (Becker 1999: 369 f.).

Um diese Frage zu beantworten, bezieht sich Dieterle (1983) auf die Definition von Ruchti, die besagt, „daß [!] es nicht auf die Art der beschafften Güter ankommt, sondern

lediglich auf deren Eignung, der ‚Produktion‘ zu dienen bzw. Einnahmen zu erzielen. Zum Investitionsbereich gehören insofern alle nicht liquiden Vermögensteile, ‚also Anlagen, Stoffe, materielle und immaterielle Werte‘. Damit sind auch die Ausgaben im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung unter diesen Investitionsbegriff subsumierbar.“ (Dieterle 1983: 88).

Dabei kennzeichnet eine immaterielle Investition,

- dass sie Ausgaben darstellt, von denen zukünftige Einnahmen erwartet oder zukünftige Ausgaben vermieden werden,
- dass Investitionsentscheidungen eine Erfolgserwartung voraussetzen und
- dass sie sich auf ein Investitionsobjekt bezieht.

Alle drei Merkmale können auch bezüglich der betrieblichen Weiterbildung angenommen werden, wodurch der Investitionscharakter bestätigt wird (Dieterle 1983: 88 f.).

Investitionen in das Humankapital werden von den Arbeitgebern mit der Zielsetzung einer zukünftig erhöhten Produktivität der Mitarbeiter – also einer Gewinnmaximierung – getätigt. Die Grenzerträge, die durch die Investition erwartet werden, sollten jedoch dabei die zu tragenden Grenzkosten übersteigen. Dabei muss beachtet werden, dass Investitionen generell durch ein Auseinanderfallen von Ausgabe- und Einnahmezeitpunkten charakterisiert sind. Deshalb ist für die betriebliche Weiterbildung eine Diskontierung der zukünftig zu erwartenden Erträge unabdingbar, da Kosten und Nutzen der Bildungsinvestition zeitlich weit auseinander fallen (Behringer 1999: 31 f.).

„Wenn die Teilnahme an Weiterbildung im Sinne der Humankapitaltheorie als Investition betrachtet wird, kann es keine Vorteile dieser Investition bereits in der Investitionsphase geben. Im Rahmen dieses Konzepts kann daher Bildung nicht als Konsum aufgefaßt [!] werden, der für sich genommen schon Nutzen stiftet“ (Behringer 1999: 32).

Da auf Grund dieser Annahme betriebliche Weiterbildung als Investition bezeichnet wird, können die Verfahren der Investitionsrechnung auch für eine Erfolgskontrolle in der betrieblichen Weiterbildung verwendet werden. Hierbei muss analysiert werden, ob der erforderliche Einsatz von finanziellen Mitteln in das Humankapital im Vergleich zu anderen Verwendungsmöglichkeiten vorteilhaft ist. Dabei sollten Investitionsalternativen vorliegen, um eine entsprechende Bewertung vornehmen zu können (Becker 1999: 370 f.).

Nach Dieterle (1983) gilt es grundsätzlich **zwei Arten der Investition** zu unterscheiden. Zum einen kann betriebliche Weiterbildung als **Folgeinvestition von Sachinvestitionen** betrachtet werden. So ist es z.B. bei der Anschaffung einer technisch neuen Maschine sinnvoll, den daraus resultierenden Schulungsbedarf der betroffenen Mitarbeiter in die Kalkulation mit einzubeziehen (Dieterle 1983: 89).

Zum anderen wird betriebliche Weiterbildung auch als **autonome Investition** gesehen, die nicht mit einer Sachinvestition verbunden ist (Dieterle 1983: 91 f.).

Hierzu ist eine Vielzahl von Rechenansätzen anwendbar. Am bekanntesten und in der Literatur weitgehend diskutiert sind die Verfahren der Kosten-Nutzen-Analyse, der Utility-Analysis, des Human Resource Accounting und der Bildungsrenditen.<sup>119</sup>

Diese Modelle sollen die Möglichkeit eröffnen, rechnerisch die Wirtschaftlichkeit von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen zu belegen. Bei näherer Betrachtung dieser Ansätze sind jedoch Problemfelder festzustellen. Es ist meistens nicht möglich, alle Faktoren exakt in die Kalkulation einzubeziehen. Denn viele Einflussgrößen der Weiterbildung zeigen Auswirkungen erst zu späteren Zeitpunkten, und können deshalb nicht für die statische Einberechnung der Modelle herangezogen werden. Dies kann unter Umständen an einer nur ungenauen oder verallgemeinernden Schätzung liegen (Becker 1999: 370).

Schwuchow (1992) zieht das Fazit, dass die Rechenmodelle in ihrer jetzigen Form „[a]ufgrund der Anforderungen an die Datenbasis ... sich in der Praxis jedoch für Weiterbildungsentscheidungen als nicht geeignet [erweisen]“ (Schwuchow 1992: 164).

Somit ist eine realistische Legitimierung betrieblicher Weiterbildung mit diesen Modellen noch nicht nachweisbar. Sie könnten lediglich als Versuche gewertet werden, Schätzungen über mögliche Auswirkungen einer Investition in betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen abzugeben.

### **2.5.5 Das Effektivitäts- oder Erfolgscontrolling**

„Kern des ..[Effektivitäts]controllings ist .. die Gegenüberstellung der Kosten von Bildungsmaßnahmen und der Summe der Nutzenoutputgrößen. Nutzenoutputgrößen sind .. Fähigkeiten, Motivationsfaktoren und andere Variablen der Arbeitssituation.“ (Küppers et al. 2001: 23). Im Gegensatz zu dem Effizienzcontrolling, bei dem monetär zu bewertende langfristige Entscheidungsparameter des Unternehmens im Vordergrund stehen, zielt das Effektivitätscontrolling auf Messgrößen des einzelnen Mitarbeiters ab. In diesem Abschnitt wird zunächst der Begriff der Erfolgskontrolle näher beschrieben und daraufhin das Effektivitätscontrolling als systematisch aufgebauter Funktionszyklus dargestellt, der in den empirischen Teil der Dissertation einfließt.

---

<sup>119</sup> Diese Rechenansätze des Wirtschaftlichkeitscontrollings werden im Rahmen der Dissertation nicht weiter vertieft. Vgl. dazu Bronner 1983: 78-85; Dieterle 1983: 93-106; Eichenberger 1992: 131-215; Schwuchow 1992: 132-138; Reglin; Severing 1995: 33-44; Küppers et al. 2001: 22 f.

### 2.5.5.1 Der Begriff der Erfolgskontrolle

„*Aufgabe* der Erfolgskontrolle ist es zu ermitteln, ob das Ergebnis einer Personalentwicklungsmaßnahme zum Erreichen der Unternehmensziele beiträgt (Erfolgsplanung) oder beigetragen hat (Erfolgskontrolle) und ob passende Ansätze und Maßnahmen zur Verbesserung von Personalentwicklungsmaßnahmen erforderlich sind. Als Soll-Ist-Vergleich wird ermittelt, welche Abweichungen zwischen der Planung und der Realisierung auftreten und welche Ursachen die Abweichungen haben.“ (Becker 2005a: 200).

Um die Erfolgskontrolle sinnvoll durchführen zu können, ist es notwendig, vor der Qualifikationsmaßnahme Lernziele zu definieren, um den Lernerfolg daran zu messen, bis zu welchem Grad diese Ziele erreicht wurden. Denn für ein Unternehmen ist nicht nur relevant, dass *etwas* gelernt wurde, sondern vor allem, dass *das Richtige* gelernt wurde (Brandt 2004: 24 f.).

In der Literatur unterscheidet man zudem zwischen Lernerfolg und Anwendungserfolg (=Transfer). Deshalb ergibt sich gegebenenfalls die Problematik, dass Wissen und Fertigkeiten zwar erworben (=Lernerfolg) aber nicht angewendet (=Transfererfolg) werden können (Becker 2005a: 201 f.).

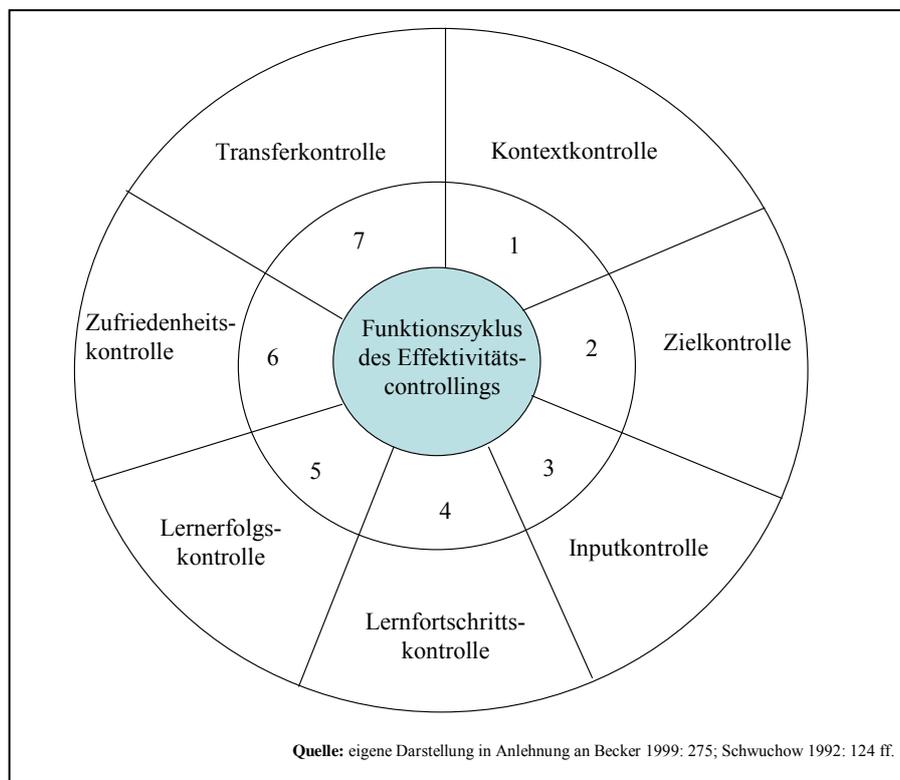
Durch eine Erfolgskontrolle, die ausschließlich den Lernerfolg überprüft, kann noch keine Aussage über den Nutzen einer Weiterbildungsmaßnahme für das Unternehmen getroffen werden.

### 2.5.5.2 Das Effektivitätscontrolling als Funktionszyklus

Das Effektivitätscontrolling ist als systematisch aufgebauter Funktionszyklus der betrieblichen Weiterbildung darstellbar (Becker 1999: 275 ff.).

Der empirische Teil der Dissertation orientiert sich an diesem Aufbau (s. Abbildung 13). Dieser wird zusätzlich ergänzt durch die Zufriedenheitskontrolle nach Schwuchow (1992).

Abbildung 13: Funktionszyklus eines systematischen Effektivitätscontrollings



Die **Kontextkontrolle** bezeichnet Aktivitäten, die während der Planungsphase einer Weiterbildungsmaßnahme vorgenommen werden. „Bei der Kontextkontrolle wird überprüft, ob das ‚richtige‘ Problem ‚richtig‘ analysiert und die ‚richtige‘ Trainingsmaßnahme gewählt wurde.“ (Becker 1999: 276) In der Planungsphase für eine Weiterbildungsmaßnahme erfolgt zunächst eine Analyse der Bildungsproblematik. Daraufhin wird die Richtigkeit der Bildungsbedarfsanalyse idealerweise unter Einbeziehung der Teilnehmer sowie deren Vorgesetzten überprüft.<sup>120</sup> Die Genauigkeit des Fortbildungserfolges hängt dabei von der präzisen Beschreibung des Bildungsbedarfes ab (Becker 1999: 276).

Die **Zielkontrolle** baut direkt auf die Kontextkontrolle auf. Nur durch eine genaue Zieldefinition, die sich am ermittelten Bedarf ausrichtet, kann nach Abschluss der Maßnahme eine sinnvolle Bewertung ihres Erfolges durchgeführt werden. Dabei ist es wichtig, die Trainingsziele operational zu formulieren, so dass „sie jederzeit nachvollziehbar und kontrollierbar sind. [Denn n]ur wenn die Trainingsziele aus dem Trainingsbedarf abgeleitet werden, kann bedarfsgerecht trainiert werden“ (Becker 1999: 276).

Das Ziel der **Inputkontrolle** ist die Überprüfung der Angemessenheit der Planung selbst. Dieser Kontrollschritt bezieht sich auf die Anforderungen der Teilnehmer. Es werden

<sup>120</sup> Vgl. dazu Punkt 2.5.2 (Die Bildungsbedarfsermittlung als Voraussetzung)

deren Vorstellungen und Vorkenntnisse erhoben, um eine Über- oder Unterforderung im Lernprozess zu vermeiden. Im Unterschied zur Bedarfsermittlung, auf welche die Inputkontrolle aufbaut, wird konkret das Leistungsniveau vor dem Beginn einer bestimmten Weiterbildungsmaßnahme erfasst. Üblicherweise findet dies durch den Einsatz eines Fragebogens statt (Becker 2005a: 204). Zudem ist es wichtig, die verwendeten Lehrmethoden zu determinieren. „Da [diese] .. die Art und Weise der Vermittlung der Lerninhalte festlegen, besitzt die Wahl der Lehrmethoden bei der Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen einen hohen Stellenwert.“ (Schwuchow 1992: 159) Daneben ist die Frage nach dem Methoden-Mix für die bestmögliche Erreichung der angestrebten Ziele von Bedeutung (Schwuchow 1992: 159).

Die **Lernfortschrittskontrolle** wird auch als „Prozesscontrolling“ (Becker 1999: 405) beschrieben. Das bedeutet, diese Phase findet bereits im Verlauf der Bildungsmaßnahme statt. Es erfolgt eine Sicherung der Teilergebnisse und gegebenenfalls eine Einleitung von Korrekturmaßnahmen (Becker 1999: 279 ff.).

„Lernfortschrittskontrollen überprüfen als Verlaufskontrollen den Lernzuwachs, die Lernmotivation, die Methoden und die Medien.“ (Becker 1999: 279)

Aufgabe des Trainers ist es, mit Hilfe eines Fragebogens in dieser Phase periodisch festzustellen, ob ein Lernfortschritt beobachtet werden kann, diesen zu registrieren und weitere Lernbedürfnisse der Teilnehmer zu erfassen.<sup>121</sup>

Unter **Lernerfolgskontrolle**<sup>122</sup>, die Becker (1999) auch „Output-Controlling“ nennt (Becker 1999: 405), wird die Feststellung des Lernerfolges der Teilnehmer im Anschluss an eine Weiterbildungsmaßnahme verstanden. Die Lernerfolgskontrolle wird daher erst am Ende der Weiterbildungsmaßnahme durchgeführt und impliziert sowohl pädagogische als auch betriebswirtschaftliche Kontrollelemente. Zur Lernerfolgsermittlung ist es notwendig, auf die vorher definierten Ziele zu rekurrieren. Durch verschiedenste Formen der Ermittlung, von Fragebögen über Tests bis hin zu Rollenspielen, kann der Trainer feststellen, wie weit die Zielerreichung fortgeschritten ist (Becker 2005a: 205 ff.).

Die **Zufriedenheitskontrolle** bezieht sich auf die Wahrnehmung der Teilnehmer. „Der Zufriedenheitserfolg spiegelt die Akzeptanz des Weiterbildungsprozesses wider, den die Teilnehmer durchlaufen haben“ (Schwuchow 1992: 126). Es wird erfasst, inwiefern die Teilnehmer den Themen einer Maßnahme sowie deren gewählter Vermittlungsart zustimmen. Demzufolge werden am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme die Teilnehmerurteile erfasst. Der Stellenwert des Zufriedenheitserfolges wird gemäß Schwuchow (1992) in der Literatur allerdings unterschiedlich bewertet. Teilweise wird von der „unmittelbarsten und wichtigsten Erfolgsquelle“ gesprochen, während andere Autoren „sie für die Erfolgskategorie mit dem geringsten Aussagewert halten“ (Schwuchow 1992: 126).

---

<sup>121</sup> Als Beispiel für Beurteilungsbögen, siehe dazu Becker 1999: 290 ff.

<sup>122</sup> Vgl. dazu Punkt 2.5.5.1 (Der Begriff der Erfolgskontrolle)

Die **Transferkontrolle** ist das wesentliche Erfolgskriterium bei der Überprüfung der Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen.<sup>123</sup> Transfer lässt sich als „Übertragung des Gelernten aus der Lernsituation in ein Funktionsfeld“ (Faulstich 1998: 193) bezeichnen. Der Begriff ‚Lerntransfer‘ in der betrieblichen Weiterbildung „meint einen psychosozialen Prozess der Übertragung, Verallgemeinerung oder Anwendung von Gelerntem aus einer Lernsituation in eine Arbeitssituation.“ (Faulstich 1998: 193).

Transfer ist demzufolge dann erfolgreich, wenn das Gelernte auf einen anderen Zusammenhang in der Arbeitssituation übertragen und angewendet wird. „Weiterbildungserfolg wird als gelungener Transfer unterstellt, indem Veränderungen von Wissen und Verhalten, die im Lernfeld erreicht worden sind, im Funktionsfeld gebraucht werden.“ (Faulstich 1998: 194). Dem Lernfeld entspricht dabei die Situation des Lernens in der Weiterbildungsmaßnahme, dem Funktionsfeld die Gegebenheit des Arbeitszusammenhangs, in dem das Gelernte angewendet werden soll. Der Nutzen einer Weiterbildungsmaßnahme hängt folglich davon ab, ob die erworbenen Qualifikationen in berufliche Handlungskompetenz transformiert werden. Unternehmen sollten deshalb darauf Wert legen, den Transfer des Erlernten in den betrieblichen Arbeitsalltag zu fördern. Denn gerade bei Weiterbildungsmaßnahmen off-the-job besteht durch die Trennung von Lern- und Arbeitssituation das Risiko, dass das Erlernte nicht übertragen und angewendet wird. „Als Indikatoren für die Transferleistung vom Lernfeld ins Arbeitsfeld können Leistungsergebnisse oder Verhaltensweisen des trainierten Mitarbeiters genutzt werden“ (Becker 1999: 284).

Abbildung 14 verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Transfer- und Weiterbildungserfolg. Wenn der Transfer nicht vollständig gelingt, wird eine Transferlücke unterstellt (Faulstich 1998: 194 f.).

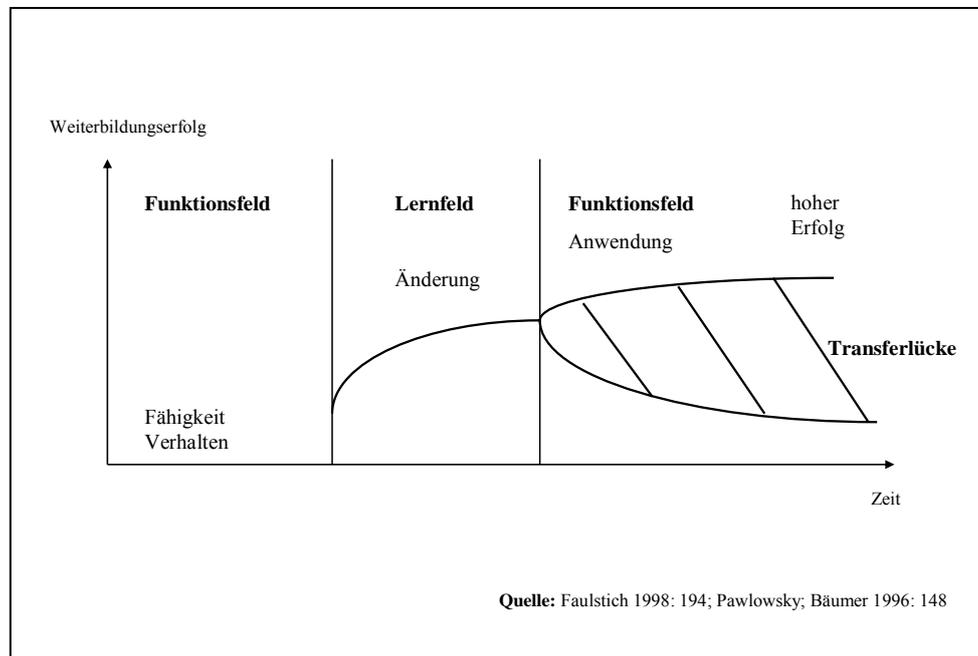
Dabei kann es zu einem

- „*horizontalen Transfer*“ kommen, bei dem die entwickelten Kompetenzen auf Ziel-situationen übertragbar sind,
- zu einem „*vertikalen Transfer*“, wenn eine Optimierung bereits bestehender Kompetenzen erreicht wurde,
- zu einem „*Null-Transfer*“, wenn die in der Lernsituation angeeigneten Kompetenzen im Funktionsfeld nicht angewendet werden (können),
- und zu einem „*negativen Transfer*“, wenn die in der Lernsituation erworbenen Kompetenzen, sich im Funktionsfeld als beeinträchtigend oder störend zeigen (Faulstich 1998: 195).

---

<sup>123</sup> Vgl. dazu auch Bronner 1983: 247-285; Wunderer; Fröhlich 1991: 18-23; Pawlowsky; Bäumer 1996: 146-158; Faulstich 1998: 193-197; Becker 2005a: 240-277.

Abbildung 14: Weiterbildungserfolg und Transferlücke



Um einen Vergleich der Arbeitsleistung vor und nach der Bildungsmaßnahme zuzulassen, müssen aussagekräftige Kennzahlen festgelegt werden.<sup>124</sup> Darüber hinaus ist für die Messung des Transfererfolges der geeignete Zeitpunkt zu definieren, denn die Zeitspanne, die zwischen dem Qualifikationserwerb und der praktischen Anwendung vergeht, ist je nach Bildungsmaßnahme unterschiedlich lang anzusetzen. Wunderer (1991) empfiehlt eine Zeitspanne zwischen einem und zwölf Monaten. Ferner schlägt er vor, an mehreren Zeitpunkten nach der Maßnahme eine Messung durchzuführen (Wunderer; Fröhlich 1991: 18 ff.).

Gerade eine Transferkontrolle über einen längeren Zeitraum wäre für Unternehmen zur Auswertung und Optimierung der durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen sinnvoll. Solch aufwändige Messungen werden in der Realität aus betrieblichen, Kapazitäts- und Zeitgründen aber eher selten durchgeführt.

Um den Transfer zu sichern, muss bereits im Vorfeld der Maßnahme herausgefunden werden, welche Faktoren ihn behindern könnten. Mögliche Barrieren für den Transfer können sowohl im Kontext des Lern- bzw. Arbeitsfeldes liegen oder auch beim Lernen selbst.

<sup>124</sup> Vgl. dazu Punkt 2.5.4.1 (Die Quantifizierung von Input- und Outputgrößen)

Die *Probleme im Lern- und Arbeitsfeld* beziehen sich oftmals auf folgende Punkte:

- keine oder unklare Lernziele
- fehlende Akzeptanz bei Vorgesetzten, Kollegen und Mitarbeitern
- mangelnde Unterstützung durch den Vorgesetzten
- mangelnde Relevanz der Inhalte für die tägliche Arbeit
- keine Zeit, um das Gelernte umzusetzen
- fehlende Nachbereitung der Veranstaltung

Die *Lernwiderstände bei dem Teilnehmer* selbst liegen häufig begründet in:

- zu geringer Motivation
- mangelnder Übung im Umgang mit dem Gelernten
- fehlender Akzeptanz für die Relevanz und Anwendbarkeit der Lerninhalte (Pawlowsky; Bäumer 1996: 154; ebenso Faulstich 1998: 199; ebenso Karg 2006: 83 f.).

Um diese Widerstände zu beseitigen, den Transfer zu unterstützen und um damit eine Balance zwischen den Kosten und den Nutzen zu erreichen, gibt es eine Vielzahl an Transferförderungsinstrumenten, die sich auf alle Phasen des Funktionszyklus beziehen (Becker 2005a: 247 f.; ebenso Karg 2006: 78-103), auf die aber an dieser Stelle nicht detaillierter eingegangen werden soll.<sup>125</sup>

### **2.5.6 Zusammenfassung**

Angesichts eines steigenden Qualifizierungsbedarfs, der gleich bleibenden oder schrumpfenden Bildungsbudgets gegenübersteht, wird die Forderung stärker, Weiterbildungsmaßnahmen an ökonomischen Prinzipien auszurichten. Diese Forderung ist nicht neu. Bereits in den 60er-Jahren gab es Ansätze zur qualitativen und quantitativen Beurteilung der Weiterbildung. Dennoch scheint es in der Praxis auch heute noch schwierig, den ökonomischen Nutzen zu bewerten (Häring 2001: 72).

Ein Instrument, das diesem Ansinnen nahe kommt, ist das Bildungscontrolling. Dabei muss ‚Controlling‘ von ‚Kontrolle‘ abgegrenzt werden, denn Controlling ist gegenwartsbezogen und zukunftsorientiert, Kontrolle richtet den Blickwinkel auf die Vergangenheit (Becker 1999: 399).

---

<sup>125</sup> Für eine Auflistung über Maßnahmen zur Sicherung des Praxistransfers siehe Bronner 1983: 249-285; Pawlowsky; Bäumer 1996: 149-153; Rank; Thiemann 1998: 31-77.

Das Bildungscontrolling hat nach Scholz (2000) im Wesentlichen folgende drei Hauptziele:

- **Koordinationsfunktion:** Hierbei geht es darum, die einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen aufeinander abzustimmen und auf die Unternehmensstrategie und die vorgegebenen Bildungsziele auszurichten. Dazu gehört die Koordination von Planung, Analyse und Steuerung der Qualifizierungsmaßnahmen. Es wird ebenfalls versucht, die Unternehmensziele mit den Mitarbeiterzielen in Einklang zu bringen, um den Output und die Motivation zu erhöhen.
- **Informationsfunktion:** Der Unternehmensleitung und den Weiterbildungsinstituten oder -abteilungen sollen durch das Bildungscontrolling kontinuierlich relevante Daten und Informationen bereitgestellt werden. Ziel ist es, Kosten und Nutzen transparenter zu machen. Gleichzeitig dienen Informationen über zukünftige Entwicklungen dazu, notwendige Maßnahmen rechtzeitig einzuleiten.
- **Wirtschaftlichkeitssteigerung:** Das Weiterbildungscontrolling hat die Funktion, für eine an den unternehmerischen und beruflichen Zielen ausgerichtete Qualifizierung der Beschäftigten zu sorgen. Zudem sollen Qualifikationslücken möglichst kostenoptimal geschlossen werden. Dabei soll Bildungscontrolling von einer ex-post-Betrachtung mit reaktivem Charakter zu einer ex-ante-Orientierung führen, wenn es als strategisches Steuerungsinstrument genutzt wird (Scholz 2000: 539 f.).

Das Bildungscontrolling wird häufig in drei Phasen gegliedert, die vom Ansatz des Kostencontrollings, des Effizienz- oder Wirtschaftlichkeitscontrollings sowie des Effektivitäts- oder Lernerfolgscontrollings ausgehen. Dabei setzt ein sinnvolles und langfristig ausgerichtetes Bildungscontrolling bei jedem Element des Funktionszyklus des Effektivitätscontrollings an.<sup>126</sup>

Insbesondere kommt der Transfersicherung, als Kriterium bei der Überprüfung der nachhaltigen Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen im beruflichen Arbeitsalltag, eine elementare Bedeutung zu. Eine kontinuierliche Erfassung des Transfererfolges über einen längeren Zeitraum wird von größeren Unternehmen mangels Kapazität und auf Grund des hohen Aufwandes jedoch nicht durchgeführt.

„Die Schwierigkeit ist und bleibt die Zuordnung der erreichten Verbesserung zu den durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen. Sie kann nie eindeutig vorgenommen werden, weil die intervenierenden Variablen nicht erfaßt [!] und die abhängigen Variablen nicht konstant gesetzt werden können.“ (Becker 1999: 285)

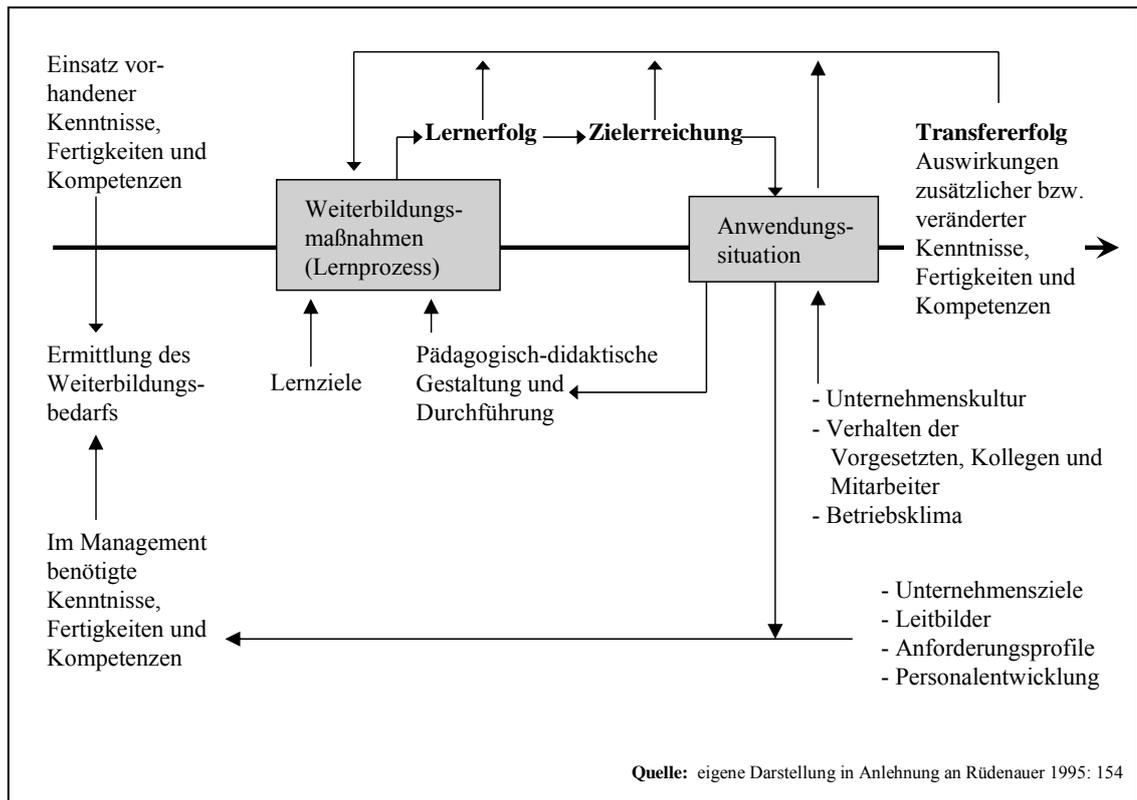
Deshalb erfordert ein nützliches Weiterbildungscontrolling eine ganzheitliche Sichtweise, die in den betrieblichen Leistungsprozess integriert ist. Abbildung 15 zeigt zusammengefasst den integrierten Bildungs- und Leistungsprozess. Dabei symbolisiert

---

<sup>126</sup> Vgl. dazu Abbildung 13.

der dickere Pfeil den betrieblichen Leistungsprozess und stellt damit den Bezug zu den Aktionsfeldern und das Kommunikationsnetz des Weiterbildungscontrollings her. Für die Wirkung der wichtigsten Einflussgrößen auf den Bildungsprozess und die Rückkopplung von Bildungsergebnissen stehen die dünnen Pfeile.

Abbildung 15: Aktionsfelder und Kommunikationsnetz des Weiterbildungscontrollings im integrierten betrieblichen Leistungs- und Bildungsprozess



Dieses Modell wird mit den vier zentralen Maßstäben für den Weiterbildungsnutzen<sup>127</sup> im empirischen Teil der Dissertation handlungsleitend sein und in Punkt 3.3.3 auf die Führungskräfteentwicklungsmaßnahme der AUDI AG übertragen.

<sup>127</sup> s. dazu Punkt 2.4.2.2.3 (Das Modell der Nutzenmessung)

### 3 Planung des empirischen Bezugsrahmens

Im dritten Hauptteil der Dissertation erfolgt eine Beschreibung der Rahmenbedingungen für die empirische Untersuchung. So werden in Kapitel 3.1 zunächst das Unternehmen AUDI AG und die Audi Akademie, die im Auftrag von Audi das Führungskräfteentwicklungsprogramm ‚Basistraining Management‘ konzipiert und durchführt, vorgestellt. Kapitel 3.2 geht detailliert auf die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme ‚Basistraining Management‘ ein. Im abschließenden Kapitel 3.3 werden die im theoretischen Teil erläuterten Kriterien des Nutzens auf die zu untersuchende Führungskräfteentwicklungsmaßnahme übertragen.

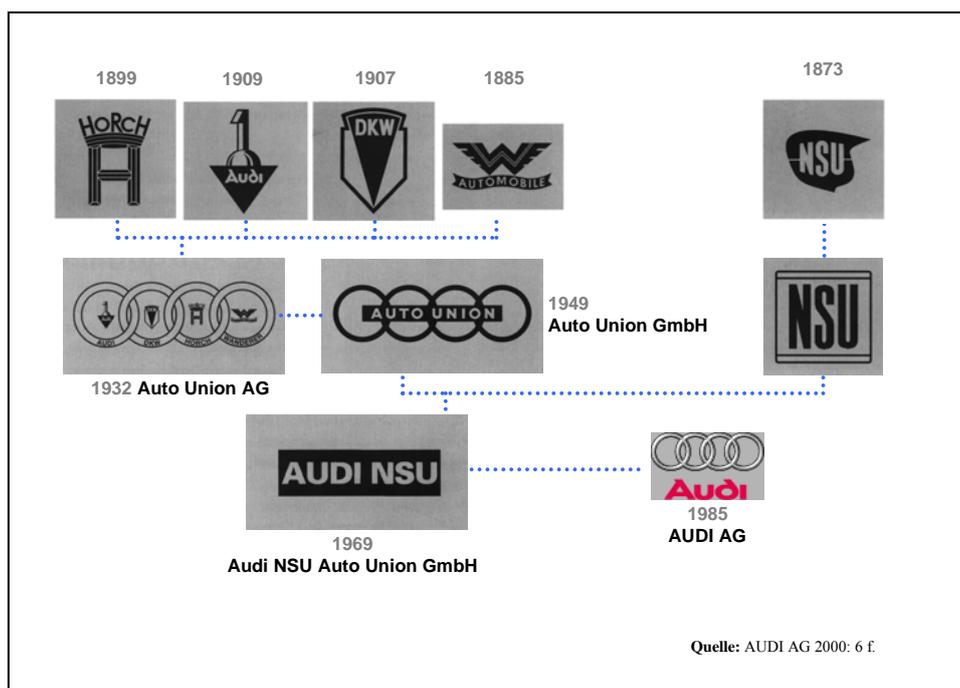
#### 3.1 Vorstellung der Unternehmen

Kapitel 3.1 beinhaltet die Kurzvorstellung der Unternehmen AUDI AG (3.1.1) und Audi Akademie (3.1.2).

##### 3.1.1 Kurzvorstellung des Unternehmens AUDI AG

Die AUDI AG, die seit 1985 unter diesem Namen firmiert, zählt zu den ältesten Automobilherstellern Deutschlands (s. Abbildung 16).

Abbildung 16: Die Historie des Automobilunternehmens Audi



Der Unternehmer August Horch, einer der Pioniere im Automobilbau, gründete 1899 das Unternehmen August Horch & Cie., das 1904 als Horch AG in eine Aktiengesellschaft umgewandelt wurde. Im Jahre 1909 verließ August Horch auf Grund interner Differenzen die Horch AG und gründete ein weiteres Unternehmen, dem er die lateinische Übersetzung des Namens Horch gab: Audi (AUDI AG 2000: 6 f.).

Bedingt durch die Weltwirtschaftskrise fusionierten die vier bis dahin unabhängigen sächsischen Unternehmen Horch, die Automobilabteilung der Wandererwerke in Chemnitz, die Zschopauer Motorenwerke DKW und Audi im Jahre 1932 zur Auto Union AG. Auf dieser Grundlage entstand das heutige Markenzeichen von Audi, die vier Ringe, die für die vier Marken stehen (s. Abbildung 16). Nach dem Zusammenschluss entwickelte sich das Unternehmen bis 1939 zum zweitgrößten deutschen Automobilunternehmen nach Opel. Allerdings war auch der Name Audi nicht mehr inhärenter Bestandteil des Markennamens (AUDI AG 2000: 102 ff.).

Die Auto Union AG wurde nach dem Zweiten Weltkrieg enteignet und 1949 in Ingolstadt als Auto Union GmbH neu gegründet. Seit 1964 gehört das Unternehmen dem Volkswagen-Konzern<sup>128</sup> an. In diesem Jahr übernahm VW 50,3 Prozent der Firmenanteile (AUDI AG: 2000: 174).

Fünf Jahre später, 1969, fusionierte die Auto Union mit der NSU Motorenwerke AG aus Neckarsulm, die ursprünglich Fahrräder herstellte, zur Audi NSU Auto Union GmbH. Damit war nach 37 Jahren der Name Audi wieder in den Firmennamen integriert. Im Jahr 1971 fand erstmals der Slogan „Vorsprung durch Technik“ Verwendung, mit dem Audi bis heute in Verbindung gebracht wird (AUDI AG 2000: 220 ff.).

Seit 1985 firmiert das Unternehmen als AUDI AG und ist seit Anfang der 90er-Jahre mit der eigenverantwortlichen Unternehmensführung, einer attraktiven Produktpalette und weltweiten Standorten und Vertriebsgesellschaften sowohl national als auch international erfolgreich. Die Marke Audi steht u.a. für hochwertige Automobile, die Allradtechnologie ‚quattro‘, den Turbodieselmotor (TDI), Vollverzinkung und den Aluminiumleichtbau, der 1994 erstmals in der Karosserie des Oberklassenfahrzeugs A8 verwendet wurde (AUDI AG 2000: 243 ff.).

Audi hat sich in den vergangenen 14 Jahren zu einem dynamischen Unternehmen mit sportlichen, technisch innovativen und designorientierten Fahrzeugen entwickelt. Allein im Jahr 2006 wurden bei Audi über 905.000 Fahrzeuge ausgeliefert. Dies entspricht einer Steigerung von 9,2% gegenüber dem Vorjahr. Das Unternehmen erreichte im elften Jahr in Folge einen neuen Rekordwert bei den Absatzzahlen. Insbesondere trägt dazu ein steigender Exportanteil, vor allem auf den europäischen Märkten, bei (AUDI AG 2007a: 147).

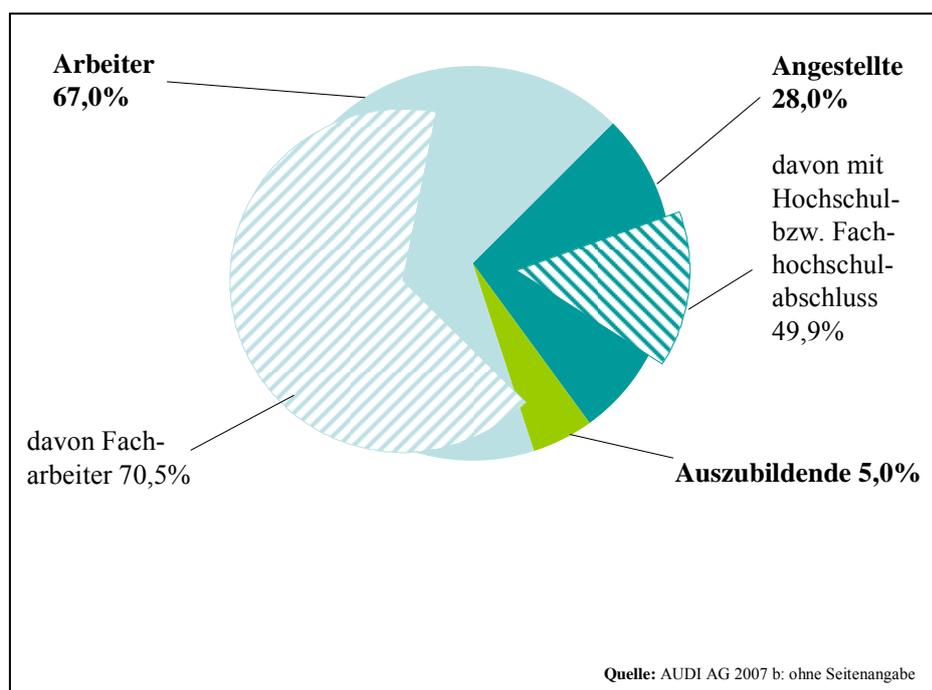
---

<sup>128</sup> Der Volkswagen Konzern besteht aus den Marken Audi, Bentley, Bugatti, Lamborghini, Seat, Skoda, VW PKW und VW Nutzfahrzeuge (AUDI AG 2007a: 128 f.)

Seit 1997 stieg der Umsatz des Unternehmens von 11,458 Mrd. Euro auf rund 26,591 Mrd. Euro im Jahr 2005, um 2006 einen Wert von 31,142 Mrd. Euro zu erreichen (AUDI AG 2007a: 209 f.).

Ebenso folgten die Mitarbeiterzahlen dieser Aufwärtsbewegung: Arbeiteten 1997 noch weltweit ca. 37.800 Menschen für Audi, stieg diese Zahl bis 2006 auf rund 52.297 Mitarbeiter an. Davon verzeichnen die deutschen Standorte Ingolstadt und Neckarsulm 44.701 Beschäftigte (AUDI AG 2007a: 135).

Abbildung 17: Qualifikationsstruktur der AUDI AG



Die Qualifikationsstruktur in Abbildung 17 verdeutlicht, dass über zwei Drittel der Beschäftigten bei Audi in Ingolstadt und Neckarsulm dem Arbeiterbereich zuzuordnen sind, allerdings mit einem hohen Facharbeiteranteil von über 70%. Die Auszubildenden stellen 5% der Mitarbeiterstruktur. 28% der Mitarbeiter sind Angestellte. Davon haben fast 50% einen abgeschlossenen Hochschulabschluss, der sich ungefähr zu gleichen Teilen auf Universitäten und Fachhochschulen verteilt (AUDI AG 2007b: ohne Seitenangabe). Aus der Mitarbeitergruppe mit Hochschulabschluss rekrutiert sich überwiegend der Führungsnachwuchs sowie das Management bei Audi.

### **3.1.2 Kurzvorstellung der Audi Akademie**

Die Audi Akademie wurde 1993 gegründet und hat sich zu einem der größten Weiterbildungs- und Beratungsanbieter in Deutschland entwickelt. Das Leistungsspektrum reicht von der Bedarfsanalyse über Trainings- und Beratungsbausteine bis zur systematischen Personal- und Organisationsentwicklung. Die Kompetenzfelder der Audi Akademie sind die Themen Personal und Management, Informationstechnologie, CAD/CAM, Fremdsprachentraining und Trainingsangebote für den automobilen Handel. Bis 1993 war die Audi Akademie Beteiligungsgesellschaft der AUDI AG. Seit Oktober 2003 ist sie ein 100-prozentiges Tochterunternehmen des Automobilherstellers und hat sich zum Ziel gesetzt, Menschen in Organisationen zu „trainieren, entwickeln, beraten, bewegen“ (Audi Akademie 2006b: 1).

Zu den größten Kunden gehört Audi, jedoch werden 45% des Umsatzes auf dem externen Markt mit Kunden der unterschiedlichsten Branchen aus dem Bereich Mittelstand und Großunternehmen generiert. So stieg der Umsatz von 1,5 Mio. Euro (1993) auf 22,5 Mio. Euro im Jahr 2005. Die Entwicklung der Mitarbeiterzahlen verläuft ähnlich positiv. Das Unternehmen startete 1993 mit 17 Mitarbeitern, um 2005 mit 162 Trainern und Beratern aus verschiedensten Professionen einen Personalhöchststand zu erreichen (Audi Akademie 2006b: 2 ff.).

Seit dem Jahr 2004 führt die Audi Akademie in Zusammenarbeit mit der AUDI AG eine neu konzipierte betriebliche Weiterbildungsmaßnahme zur Führungskräfteentwicklung durch: Das ‚Basistraining Management‘.

## **3.2 Die betriebliche Führungskräfteentwicklungsmaßnahme ‚Basistraining Management‘**

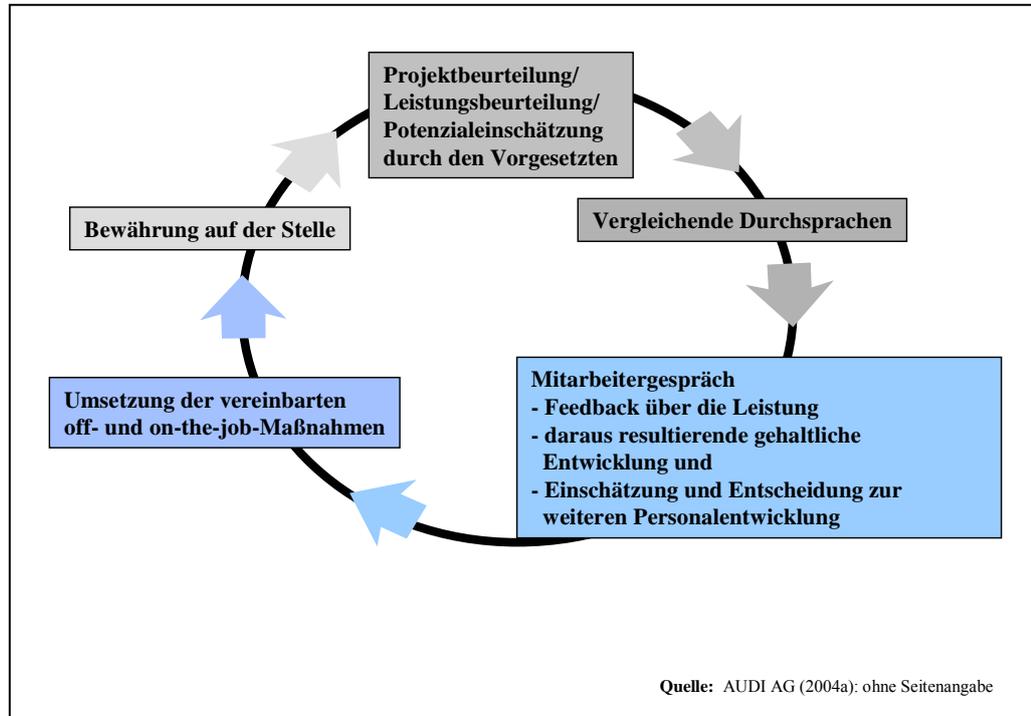
Bevor ein Mitarbeiter der AUDI AG vom Gesamtvorstand in das Management berufen wird, muss er einen fest definierten Auswahl- und Entwicklungsprozess durchlaufen. Zum besseren Verständnis des internen Prozesses der AUDI AG wird deshalb in Punkt 3.2.1 die Auswahl der Nachwuchsführungskräfte erörtert. Punkt 3.2.2 geht dann auf den genauen Aufbau und Ablauf der Führungskräfteentwicklungsmaßnahme ‚Basistraining Management‘ ein.

### **3.2.1 Die Auswahl der Nachwuchsführungskräfte**

Die Auswahl und Qualifizierung zukünftiger Manager findet innerhalb der AUDI AG durch ein systematisches, ineinander greifendes Personalentwicklungskonzept statt (s. Abbildung 18). Um als Manager agieren zu können, muss zunächst eine Berufung in den Managementkreis erfolgen. Die Aufnahme in den Managementkreis setzt jedoch mehrere Entwicklungsschritte voraus, inklusive der Teilnahme an der betrieblichen Weiterbil-

Maßnahme ‚Basistraining Management‘, im Folgenden BTM genannt.<sup>129</sup>

Abbildung 18: Personalentwicklung bei Audi: Der Regelkreis



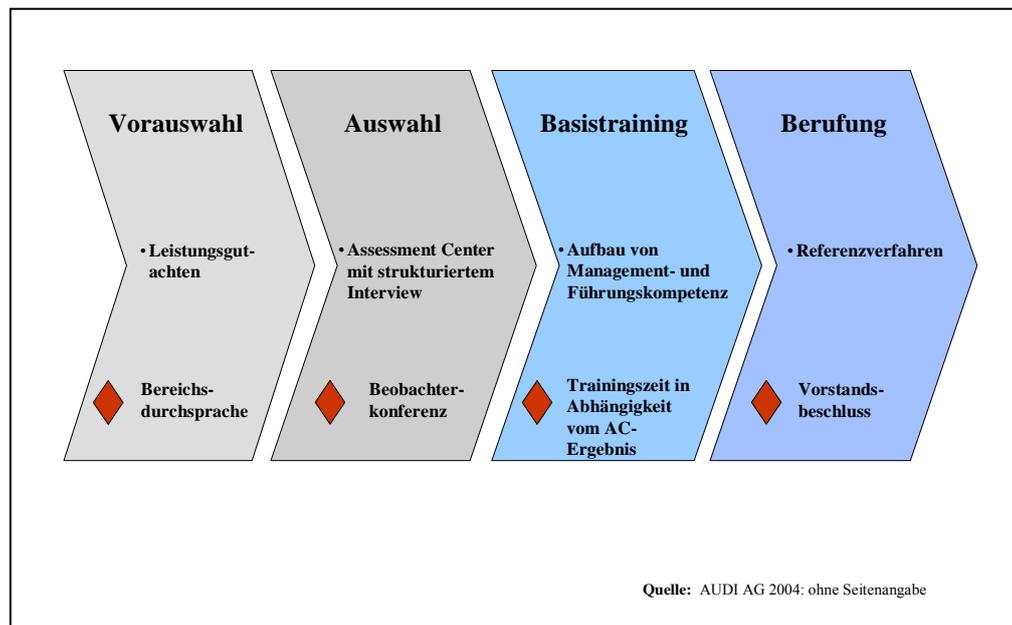
Erste Schritte in die Richtung Managemententwicklung werden in den jährlich stattfindenden Leistungsbeurteilungsgesprächen festgelegt. Rückblickend bespricht der Vorgesetzte mit seinen Mitarbeitern die im Jahresverlauf erbrachten Leistungen sowie die beobachteten Stärken und Schwächen. Daraufhin definieren beide Seiten gemeinsam die nächsten Entwicklungsschritte. Sieht der Vorgesetzte den Mitarbeiter als Potenzialträger, das heißt als Kandidat für höherwertige Aufgaben oder das Management, muss der Mitarbeiter neben fachlichen Kompetenzen entsprechende Stärken in den individuellen, unternehmerischen und sozialen Kompetenzen gezeigt (s. Abbildung 7), im beruflichen Alltag seine Flexibilität unter Beweis gestellt und sich auf der Stelle, d.h. in seinem Berufs- und Aufgabenfeld, bewährt haben (s. Abbildung 18).

Ist der Mitarbeiter im Unternehmen hinreichend bekannt, die Rückmeldungen auf sein Auftreten, seine Arbeitsweise und sein Teamverhalten positiv und wird er nicht nur von

<sup>129</sup> Grundlage der Ausführungen für das BTM ist das Personalentwicklungsverfahren, das im Zeitraum Januar 2004 und Januar 2007 im Unternehmen eingesetzt wurde. Der Auswahlprozess ist wiederholt überarbeitet und seit Beginn des Jahres 2007 in einer weiteren modifizierten Form umgesetzt worden.

seinem Vorgesetzten, sondern auch im eigenen Geschäftsbereich<sup>130</sup> als Potenzialkandidat gesehen, beurteilen sein Vorgesetzter sowie zwei weitere Manager, die den Kandidaten in diversen Projekten erlebt haben, mit Unterstützung des für den Potenzialkandidaten zuständigen Personalreferates die fachliche Kompetenz, die Leistung sowie das Ergebnis. Daraus erstellt der Personalreferent ein sog. Leistungsgutachten, das in den weiteren Auswahlprozess einfließt (s. Abbildung 19).

Abbildung 19: Prozess der Auswahl und Entwicklung des Managementnachwuchses



Daraufhin erfolgt die Einsteuerung in ein 1,5 Tage dauerndes Assessment Center mit strukturiertem Interview, in dem die Kandidaten von mehreren geschulten Beobachtern und zwei Moderatoren der Audi Akademie im Mehraugenprinzip in verschiedenen Einzel- und Gruppenübungen gesehen und beurteilt werden. Das AC umfasst hauptsächlich Übungen zur den Sozialkompetenzen. In der daran anschließenden Beobachterkonferenz besprechen die Manager die gesehenen Leistungen und Verhaltensmuster der jeweiligen Kandidaten, und teilen das Ergebnis – Empfehlung oder Nichtempfehlung in den Managemententwicklungskreis – im Anschluss in Form eines Feedback-Gespräches mit. Aus den Ergebnissen der Diskussion wird ein spezifisches Stärken-Schwächen-Profil für jeden Kandidaten erarbeitet, das nach einiger Zeit ausführlich vom Feedback-Geber zusammen mit dem Kandidaten, seinem Vorgesetzten sowie dem zuständigen Personalreferenten besprochen wird.

<sup>130</sup> Die AUDI AG ist in sieben Geschäftsbereiche aufgeteilt: ‚Vorsitzender des Vorstands‘, Einkauf, Personal- und Sozialwesen, Produktion, Finanz und Organisation, Entwicklung und Marketing/Vertrieb.

Alle Teilnehmer des ACs, die positiv abgeschnitten haben, müssen zur weiteren gezielten Förderung die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme BTM durchlaufen.<sup>131</sup> Die Berufung in das Management kann bereits während der Teilnahme am BTM erfolgen und ist abhängig von einem Referenzverfahren, bei dem ein erfahrener Manager aus jedem der sieben Geschäftsbereiche des Unternehmens dem Kandidaten die entsprechende Befähigung zum Manager bescheinigt. Die endgültige Berufung in den Managementkreis erfolgt quartalsweise per Beschlussempfehlung des Gesamtvorstandes.

Die Zeitspanne vom Berufseinstieg bis zur Berufung kann bei entsprechend gezeigtem Potenzial zwischen sechs und neun Jahren liegen.

### **3.2.2 Aufbau und Ablauf des BTM**

Die Weiterbildungsmaßnahme BTM ist eine Fortentwicklung der seit 1995 bestehenden betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme der AUDI AG zur Führungskräfteentwicklung. Die Pilotierung erfolgte im November 2004. Grund für die Evolution des bestehenden Programms war eine neue, strategische Ausrichtung der AUDI AG zur Qualifizierung des Managementnachwuchses. Das BTM wird von der Audi Akademie im Auftrag des Automobilherstellers konzeptioniert und mit fest angestellten und freiberuflichen Trainern durchgeführt.

---

<sup>131</sup> s. dazu ausführlich Punkt 3.2.2 (Aufbau und Ablauf des BTM)

Abbildung 20: Zeitlicher Verlauf und Aufbau des ‚Basistraining Management‘

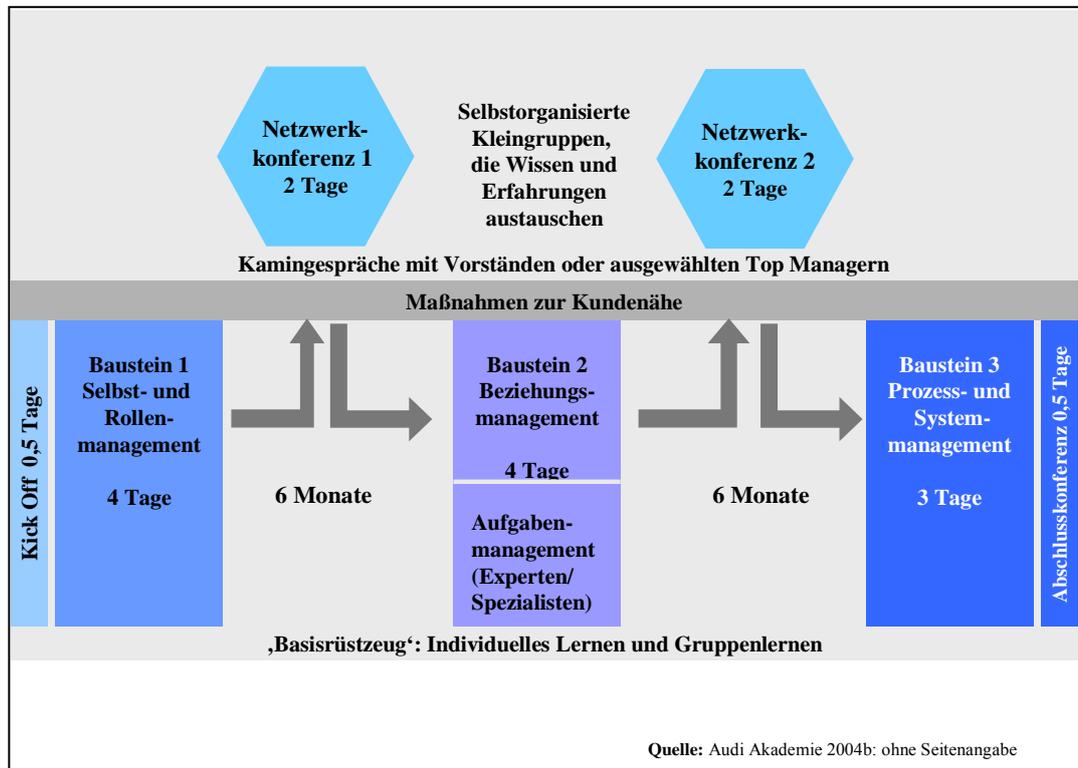


Abbildung 20 zeigt die Architektur der Führungskräfteentwicklungsmaßnahme mit den einzelnen, aufeinander aufbauenden Einheiten, die in eine Kick-Off-Veranstaltung, drei Bausteine (Baustein 1, 2 und 3 inkl. Abschlusskonferenz) und zwei Netzwerkkonferenzen (Netzwerkkonferenz 1 und 2) aufgliedert ist. Die einzelnen Einheiten der Maßnahme, die mehrere Themen mit ihren Lernzielen beinhalten, rekurren auf unterschiedliche Schwerpunkte, die für die Entwicklung der Managementkompetenzen der Teilnehmer aus Sicht des Unternehmens relevant sind. Die Dauer des BTM umfasst 16 Tage in ca. 12 Monaten. Die Gruppen, die aus durchschnittlich 30 Teilnehmern bestehen, starten zeitlich versetzt über das gesamte Jahr. Zwischen den einzelnen Einheiten liegen ca. drei Monate.

Zu der Einführungsveranstaltung ‚**Kick-Off**‘ sind die Teilnehmer sowie deren Vorgesetzte eingeladen. In einem halben Tag stellen Trainer der Audi Akademie den Aufbau und den Ablauf des BTM vor und beantworten offene Fragen. In dieser Einheit werden noch keine fachlichen Inhalte vermittelt, so dass sie in der vorliegenden Untersuchung nicht näher zu betrachten ist.

‚**Baustein 1**‘ mit dem Schwerpunkt ‚Selbst- und Rollenmanagement‘ hat im Fokus die Wahrnehmung und Steuerung der eigenen Person auf Basis der Anforderungen des Unternehmens. Themen dieser 4-tägigen Einheit sind unter anderem:

- die Bearbeitung individueller Lern- und Zielfelder, wie z.B. Selbststeuerung, Belastbarkeit, Verantwortungsübernahme,

- Arbeiten an identifizierten Stärken und Schwächen aus dem Assessment Center<sup>132</sup>,
- Reflexion des Gruppenprozesses,
- Kennenlernen von Kommunikationsmodellen, wie z.B. der Transaktionsanalyse.

Als Ziele werden damit zunächst die Orientierung und Zielfindung des Teilnehmers sowie ein wertschätzender und professioneller Umgang mit den eigenen Stärken und Schwächen verbunden. Zusätzlich soll die eigene Person mit den Anforderungen des Unternehmens in einen einheitlichen Kontext gestellt werden.

**„Baustein 2“** steht unter der Überschrift ‚Beziehungs- und Aufgabenmanagement‘ und legt das Gewicht auf die Steuerung und Gestaltung sozialer Prozesse zwischen Personen und in Gruppen. Als Themen der ebenfalls vier Tage dauernden Einheit werden bearbeitet:

- Mitarbeiter führen, motivieren und entwickeln,
- die eigene Teamrolle reflektieren und situationsadäquater Umgang in Teamprozessen,
- Gesprächsführung und Beziehungsgestaltung als zentrale Steuerungsmöglichkeiten für Kunden, Lieferanten, Mitarbeiter und Vorgesetzte,
- Reflexion der Netzwerkkonferenz 1.

Dabei werden die Ziele verfolgt, sicher und professionell auf vertikalen und horizontalen Kommunikations- und Interaktionsfeldern zu handeln, die Wirksamkeit in den jeweiligen Rollen (Führungskraft, Kollege, Mitarbeiter, Motivator, Konfliktlöser, etc.) zu steigern sowie Konflikte zu erkennen und produktiv zu lösen.

Im abschließenden, dreieinhalb Tage dauernden **„Baustein 3“** wird der Schwerpunkt ‚Prozess- und Systemmanagement‘ bearbeitet. Der Fokus liegt hier auf dem Management von komplexen Systemen, Prozessen und Veränderungen. Die Themenfelder sind:

- das Management von Instabilität,
- Prozessorientierung bei Audi,
- Rückblick auf die Netzwerkkonferenz 2 sowie die Projektarbeit,
- Bearbeitung der eigenen Erfahrungen innerhalb des BTM bzgl. des Umgangs mit komplexen Systemen,
- nützliche Handlungsanleitungen für Manager,
- der Umgang mit komplexen Systemen und Veränderungsprozessen,

---

<sup>132</sup> Vgl. dazu Punkt 3.2.1 (Die Auswahl der Nachwuchsführungskräfte)

- die Planung der Abschlusskonferenz.

Zwischen Baustein 1 und Baustein 2 findet die zweitägige **„Netzwerkkonferenz 1“** statt. In dieser Konferenz werden aktuelle, praxisbezogene Fragestellungen unterschiedlicher Geschäftsbereiche von Managern – den sogenannten Auftraggebern – vorgestellt. Die Teilnehmer müssen sich daraufhin für ein Thema entscheiden, sich in Kleingruppen organisieren (maximal neun Teilnehmer), und eine der Fragestellungen – neben ihren täglichen beruflichen Anforderungen – in Form eines Projektauftrages in sechs Monaten analysieren, bearbeiten und zu einem Abschluss bringen. Dabei setzen sich die Teilnehmer im Verlauf der Projektarbeit mit Denk- und Handlungsweisen der Kollegen aus anderen Geschäftsbereichen auseinander und gestalten eigenverantwortlich den Lern- und Gruppenprozess. In diesem Prozess entstehen Erkenntnisse und Wissen, die für alle Beteiligten Handlungsrelevanz haben. Ein weiteres Thema der Netzwerkkonferenz 1 ist die Zuordnung der Teilnehmer zu einer Kundenkontaktmaßnahme, wie z.B. einer Tätigkeit in einem Handelsbetrieb, der Mitarbeit bei Kundenbefragungen oder bei Fach- oder Produktmessen, Hospitation in einem Call Center, etc., welche sie in der Folgezeit bearbeiten.

Da diese Einheit eher organisatorischen Charakter hat, kein theoretisches Wissen vermittelt und noch keine konkreten Lernerfahrungen gemacht werden, ist die Netzwerkkonferenz 1 nicht Gegenstand der Untersuchung.

In der **„Netzwerkkonferenz 2“**, die zwischen Baustein 2 und Baustein 3 in zwei Tagen durchgeführt wird, berichten die Teilnehmer über ihre Erfahrungen im Kundenkontakt. Zudem präsentieren sie vor ihren Vorgesetzten und den Auftraggebern die Ergebnisse der Projektarbeit. Daraufhin wird der Gruppenprozess während der Phase der Projektarbeit reflektiert und intensiv besprochen.

Nach Durchlaufen der gesamten Maßnahme BTM sollten die Teilnehmer folgende Themenfelder bearbeitet haben:

- das ‚Rüstzeug‘ zur Übernahme von Managementaufgaben kennen und im Arbeitsalltag anwenden können,
- weitere Auseinandersetzung mit im AC festgestellten Stärken und Schwächen,
- Erweiterung des Verhaltensrepertoires in der individuellen Fallbearbeitung (u.a. Handlungs-, Steuerungs- und Reflektionsfähigkeit),
- Erfahrungen mit externen Kunden,
- Bearbeitung Audi-relevanter Themenfelder und Bereitstellung der Ergebnisse aus der Projektarbeit für die Gesamtgruppe (Audi Akademie 2004b: ohne Seitenangabe).

Ob diese Themen einen nachhaltigen Nutzen für die Teilnehmer und damit auch für Audi generieren, wird die zentrale Fragestellung der empirischen Studie sein. Zuvor wird jedoch der Begriff des Nutzens, der in Kapitel 2.4 theoretisch fundiert wurde, auf die Maß-

nahme BTM transformiert.

### **3.3 Die Übertragung des Nutzenbegriffs auf die Maßnahme BTM**

Aus der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme BTM und der Zielgruppe der Teilnehmer lassen sich spezifische Anforderungen an die Entwicklung eines Modells zur Bestimmung des Nutzens dieser Maßnahme für die AUDI AG ableiten. Diese Herausforderungen bei der Gestaltung der empirischen Untersuchung sind nachfolgend dargestellt (3.3.1) und fließen in die Entwicklung des Modells ein. Daraufhin werden die theoretischen Ansätze des Bildungscontrollings zur Messung des Nutzens im Zusammenhang mit dem BTM betrachtet (3.3.2). In Punkt 3.3.3 erfolgt eine Adaption der Nutzenkriterien von Weiß (2005) auf die Vorgehensweise für die weitere empirische Untersuchung.

#### **3.3.1 Herausforderungen des Projektes**

Abstimmungsmodalitäten mit der Audi Akademie:

In einer ersten Grobskizze wurde das Dissertationsvorhaben im Juni 2005 mit dem Sprecher der Geschäftsführung der Audi Akademie erörtert. Auf Grund der Neuausrichtung der Qualifikationsmaßnahme im November 2004 und dem Start der ersten vier Teilnehmergruppen bis Februar 2005 bestand seitens der Leitung der Audi Akademie Interesse, eine Überprüfung und Evaluation des BTM durchzuführen. In mehreren Gesprächen mit den verantwortlichen Trainern der Audi Akademie für das BTM wurde die Intention des Vorhabens dargelegt, die Evaluationsform spezifiziert und das weitere Vorgehen konkretisiert.

Eine wesentliche Anforderung an das Untersuchungsdesign ist es, den Nutzen des BTM für die Teilnehmer der Führungskräfteentwicklungsmaßnahme und damit auch für das Unternehmen AUDI AG zu bestimmen. Dies soll in Form von konkreten und nachvollziehbaren Informationen durch die Datenerhebung und -interpretation erfolgen, um die einzelnen Bausteine zu analysieren und gegebenenfalls deren Schwerpunkte, Themen und Lernziele zu überarbeiten.

Die Teilnehmer des BTM:

Obwohl alle Teilnehmer des BTM Angestellte der AUDI AG sind, ist die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen heterogen, denn sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Alters, Geschlechts, ihrer Ausbildung, ihres Tätigkeitsfeldes, ihrer Funktion (z.B. Pro-

jekt-, Koordinations-, Fach- oder Führungsfunktion)<sup>133</sup> sowie ihrer Betriebszugehörigkeit und Berufserfahrung. Davon ausgehend ist bei der Entwicklung des Untersuchungsdesigns zu beachten, dass die Werdegänge und persönlichen Dispositionen der Teilnehmer so unterschiedlich sind, wie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Teilnehmer nehmen überdies verschiedene Funktionen im Unternehmen wahr und unterscheiden sich damit hinsichtlich der beruflichen Anforderungen. Dies spiegelt sich z.B. in der Zahl der unterstellten Mitarbeiter wider. Das zu entwickelnde Untersuchungsinstrument muss demzufolge so gestaltet werden, dass der Nutzen der Maßnahme anhand von Kriterien ermittelbar ist, die von diesen Gegebenheiten unabhängig sind. Darüber hinaus muss es den statistischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen (Bühner 2004: 28-35; ebenso Diekmann 2005: 216-227).

Der organisatorische Aufbau des BTM:

Wie in Punkt 3.2.2 beschrieben, umfasst das BTM fünf Einheiten, die im Abstand von jeweils drei Monaten über die Dauer von ca. einem Jahr durchgeführt werden. Jede Einheit ist in sich geschlossen und von den Themen der folgenden Einheit weitgehend unabhängig. Für die Erhebung ist somit zu beachten, dass jede Einheit als ein eigenständiges Konstrukt zu betrachten ist. Deshalb ist das Untersuchungsinstrument so zu gestalten, dass eine Adaption auf jede Einheit möglich ist. Bei der Datenauswertung muss eine Vergleichbarkeit zwischen den Einheiten gewährleistet sein und letztlich eine Aggregation auf die gesamte Maßnahme BTM erfolgen können. Diese Vorgehensweise bietet die Möglichkeit, den Nutzen der Maßnahme für die Teilnehmer und das Unternehmen zu bestimmen.

Die Lernfelder des BTM:

Die fachlichen Kompetenzen eines Mitarbeiters bilden die Grundlage für seine weiteren beruflichen Schritte und sind ein wichtiger Bestandteil für die Entwicklung in das Management.<sup>134</sup> Deshalb wird im BTM der Schwerpunkt überwiegend auf die Vermittlung von Soft Skills gelegt, die für die Aufgaben als Manager essentiell und bei jedem Teilnehmer mehr oder weniger stark ausgeprägt sind sowie differenziert (weiter)entwickelt werden müssen. Dabei sollen vor allem die im AC festgestellten überfachlichen Stärken weiter

---

<sup>133</sup> *Projektfunktion* bedeutet in diesem Zusammenhang die Leitung eines geschäftsbereichs- und/oder konzernübergreifenden Projektes. Bei einer *Koordinationsfunktion* führt der Mitarbeiter mehrere Kollegen, ohne jedoch disziplinarisch vorgesetzt zu sein. Entgelterhöhungen, Leistungsbeurteilungsgespräche etc. werden von seinem direkten Vorgesetzten durchgeführt. Die *Fachfunktion* bedeutet, dass der Mitarbeiter Spezialist in seinem Fachgebiet ist, in der Regel mit langjähriger Berufserfahrung. Auf Grund seiner Expertise kann er dem Management zugehörig sein. Die *Führungsfunktion* beinhaltet Managementaufgaben, Budgetverantwortung für die Abteilung sowie die fachliche und disziplinarische Führung mehrerer Mitarbeiter, für die der Manager sich verantwortlich zeichnet.

<sup>134</sup> s. dazu Punkt 2.3.2.2 (Die Kompetenzfelder eines Managers) und Abbildung 5

ausgebaut und somit an den Schwächen gearbeitet werden. Die Vermittlung der Lernziele erfolgt überwiegend in Übungssituationen. Die Herausforderung an das Erhebungsinstrument besteht darin, dass die vermittelten Inhalte scheinbar nicht quantifizierbar sind, da sie auf das Verhalten der Teilnehmer in bestimmten Situationen abzielen. Diese Verhaltensmuster werden in Übungssituationen trainiert, die in dieser Form im Arbeitsalltag wahrscheinlich nicht vorkommen, sondern von den Teilnehmern auf ähnliche Situationen im beruflichen Arbeitsalltag übertragen werden müssen. Das Untersuchungsinstrument muss infolgedessen so gestaltet sein, dass die Einflussgrößen, die die weitere Entwicklung zum Manager fördern, aber nicht auf die Maßnahme BTM zurückzuführen sind, weitestgehend ausgeschlossen und Steigerungen der Leistungsfähigkeit sowie der Managementkompetenz von den vermittelten Lerninhalten abzuleiten sind.

### 3.3.2 Bewertung von Ansätzen zur Nutzenmessung im Kontext des BTM

Die in Punkt 3.3.1 beschriebenen Herausforderungen an ein Messinstrument für die vorliegende Untersuchung sind im Folgenden auf die Ansätze zur Nutzenmessung zu übertragen.<sup>135</sup>

Die Bildungsbedarfsermittlung:

Die Bildungsbedarfsermittlung ist die grundlegende Voraussetzung dafür, eine Qualifikationsmaßnahme zielgruppenadäquat zu entwickeln. Deshalb erscheint eine Ermittlung des Bedarfs hinsichtlich der Konzeption eines Führungskräfteentwicklungsprogramms für Manager bei der AUDI AG eine notwendige Voraussetzung zu sein, um eine an den beruflichen und unternehmerischen Erfordernissen ausgerichtete betriebliche Weiterbildungsmaßnahme zu gestalten. Da das weiterentwickelte BTM vor der Untersuchung mit vier Gruppen bereits umgesetzt wurde, ist eine reine Bildungsbedarfsanalyse nicht mehr möglich. Allerdings besteht seitens der Audi Akademie das Interesse an einer Analyse, inwieweit die vermittelten Inhalte der laufenden Maßnahme die Erwartungen der Teilnehmer treffen sowie an einer Ableitung von Handlungsempfehlungen.

Das Kostencontrolling:

Eine wesentliche Zielsetzung der Arbeit, die Fragestellung nach dem *ökonomischen Nutzen* der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme, konnte nicht im geplanten Detaillierungsgrad bearbeitet werden. Die Investitionen zur Konzeption und Durchführung des BTM sollten mit einem eigens dafür entworfenen Fragebogen bei den verantwortlichen Trainern der Audi Akademie erfasst werden (s. Anhang A, Fragebögen, S. 300 f.). Dabei war beabsichtigt, zunächst die gesamten Kosten und daraufhin die Aufwendungen unter-

---

<sup>135</sup> s. dazu Kapitel 2.5 (Das Bildungscontrolling)

teilt nach den einzelnen Einheiten und Themen zu erheben. Des Weiteren wurden Fragen gestellt zu eventuell verwendeten ökonomischen Ansätzen, wie dem ‚Human Resource Accounting Ansatz‘, der ‚Kosten-Nutzen-Analyse‘ und der ‚Ermittlung von Bildungsrenditen‘.

Bei Vorlegen des Fragebogens stellte sich im Gespräch mit den verantwortlichen Trainern heraus, dass die Kosten nicht in der angenommenen Systematik des Fragebogens jeweils auf die einzelnen Einheiten zugeordnet sind, sondern nur für die Gesamtmaßnahme angegeben werden können. Diese direkten Kosten inkludieren die Trainerhonorare, die Reise- und Übernachtungskosten der Trainer sowie die Kosten der Raummieten bei den Netzwerkkonferenzen. Zusätzlich sind die Reise- und Übernachtungskosten der Teilnehmer miteinzubeziehen. Keine Berücksichtigung finden indirekte Kosten wie Personalzusatzkosten oder Mehrkosten durch eventuelle Stellvertreter während der Abwesenheitsphase der Teilnehmer. Die einmalig anfallenden Konzeptionskosten für das BTM werden nicht einberechnet, da diese erst am Ende der Laufzeit des Programms rückwirkend auf alle Teilnehmer umgelegt werden können.

Generell lassen sich monetäre Größen nur schwer zum Nutzen einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme in Beziehung setzen. Selbst wenn eine Messgröße für die vergleichende Analyse gefunden werden kann, sind die nachhaltigen Wirkungen einer Trainingsteilnahme oft erst langfristig erkennbar (Reglin; Severing: 1995: 19 f.; Faulstich; Zeuner 1999: 82 f).<sup>136</sup>

Das Effizienz- oder Wirtschaftlichkeitscontrolling:

Die Ermittlung von Messgrößen, die einen Rückschluss auf Veränderungen zulassen, die auf die Weiterbildungsmaßnahme zurückzuführen sind, bildet die Basis für die wissenschaftliche Auswertung des BTM. Das Wirtschaftlichkeitscontrolling erfordert jedoch Kennzahlen, die die Veränderung vor und nach einer Maßnahme in monetären Größen bewertet.<sup>137</sup> Da in der Maßnahme BTM überwiegend Soft Skills vermittelt werden, ist ein direkter Vergleich der Maßnahme BTM mit den jeweiligen betriebswirtschaftlichen Größen nicht möglich. Zur Bestimmung des Nutzens ist speziell für das BTM statt quantifizierbarer die Verwendung von qualitativen Messgrößen erforderlich.<sup>138</sup>

---

<sup>136</sup> Vgl. dazu Punkt 2.4.2.2.3 (Die zeitliche Diskrepanz zwischen Kosten und Nutzen)

<sup>137</sup> s. Punkt 2.5.4.1 (Die Quantifizierung von Input- und Outputgrößen)

<sup>138</sup> Die Bestimmung dieser Größen sowie deren Vergleichbarkeit unmittelbar nach der Maßnahme und zu einem späteren Zeitpunkt werden in Kapitel 4.2 (Operationalisierung der Theorie in Hypothesen) beschrieben.

Das Effektivitäts- oder Erfolgscontrolling:

Eine Evaluation innerhalb der Lern- und Transferkontrolle kann mit qualitativen Daten vorgenommen werden. Dabei sind Kennziffern zu bestimmen, die eine sinnvolle Messung unmittelbar nach der Maßnahme und ca. drei Monate später zulassen. Dadurch kann festgestellt werden, ob die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme BTM zum Erreichen der Unternehmensziele beiträgt (Becker 2005a: 200).

Aus diesem Grund sind die einzelnen **Phasen des Funktionszyklus** für die Untersuchung und wissenschaftliche Analyse des BTM in Betracht zu ziehen.<sup>139</sup>

- In der Phase der **Kontextkontrolle** wird auf Basis der Bildungsbedarfsermittlung die passende Trainingsmaßnahme zur Bedarfsdeckung gewählt. Dies erfolgt idealerweise unter Einbeziehung der Teilnehmer und ihrer Vorgesetzten. Deshalb ist bei der Konzeption des Erhebungsinstrumentes darauf zu achten, dass beide Zielgruppen unabhängig voneinander befragt werden. Da das BTM sich bereits in der Umsetzungsphase befindet, kann somit lediglich überprüft werden, ob die gewählte Maßnahme den Erwartungen entspricht und die Bedarfe deckt.
- Bei der **Zielkontrolle** werden die Trainingsziele der Maßnahme definiert, um deren Erfüllung zu einem späteren Zeitpunkt zu überprüfen. Diese Lernziele sind bei der Beschreibung der einzelnen Einheiten von der Audi Akademie bereits festgelegt, fließen somit in die Untersuchung ein und sind damit auch Grundlage für eine Überprüfung der Zielerreichung zu einem späteren Untersuchungszeitpunkt.
- In der Phase der **Inputkontrolle** wird das Leistungsniveau der Teilnehmer vor Beginn der Maßnahme erfasst. Während bei der Ermittlung des Bildungsbedarfs im Allgemeinen die Inhalte für die Anforderungen des Aufgabengebietes als Manager im Fokus stehen, wird bei der Inputkontrolle vor der Maßnahme festgestellt, welches Qualifikationsniveau die Teilnehmer bereits erreicht haben. Somit ist diese Phase nicht Bestandteil der Untersuchung, da im BTM zum Teil an den Stärken und Schwächen der Teilnehmer gearbeitet wird, die im Assessment Center ermittelt wurden. Somit fließt die Inputkontrolle nur mittelbar in die Untersuchung ein. Die Methoden und die Lernumgebung für die Vermittlung der Themen sind durch die Trainer der Audi Akademie bereits festgelegt und können somit nur nachträglich auf ihre Eignung überprüft werden.
- Bei der **Lernfortschrittskontrolle** werden Teilergebnisse während der Bildungsmaßnahme erfasst, um gegebenenfalls Korrekturen einleiten zu können. Diese Phase des Funktionszyklus wird nicht untersucht. Eine Erhebung während der Einheiten war nicht möglich, da sie nach Meinung der Audi Akademie eine Intervention in den Ablauf des Trainingsprozesses bedeutet hätte.

---

<sup>139</sup> s. Punkt 2.5.5.2 (Das Effektivitätscontrolling als Funktionszyklus)

- Bei der Phase der **Lernerfolgskontrolle** wird der Erfolg der Teilnehmer im Anschluss an die Maßnahme überprüft. Da hier auf die vorher definierten Lernziele zurückgegriffen wird, kann diese Phase auch als Überprüfung der Lernzielerreichung beschrieben werden und wird in die Untersuchung integriert.
- Die **Zufriedenheitskontrolle** erfasst die Urteile der Teilnehmer über die Weiterbildungsmaßnahme nach deren Abschluss. Diese Phase des Funktionszyklus ist Bestandteil der Untersuchung, obwohl die Aussagekraft als gering angesehen wird, da die Zufriedenheit der Teilnehmer nicht unbedingt mit den Zielen des Unternehmens korrespondieren muss. Deshalb ist die Bedeutung der Zufriedenheitskontrolle für die Ermittlung des Nutzens eher kritisch zu sehen.
- Die **Transferkontrolle** überprüft, ob die in der Maßnahme vermittelten Lerninhalte im betrieblichen Arbeitsalltag der Teilnehmer nachhaltig eingesetzt werden können. Diese Phase ist der zentrale Bestandteil der Untersuchung, da sie sich auf die vor der Ausführung der Maßnahme definierten Ziele bezieht und die Frage nach der Deckung des Bedarfs und der Lernzielerreichung weiterführt. Der für die Messung des Transfererfolges geeignete Zeitpunkt ist mit der Audi Akademie auf ca. drei Monate nach der durchlaufenen Einheit festgelegt worden.

Mit Einbeziehung der Phasen des Funktionszyklus in das Erhebungsinstrument erfolgt ein ganzheitliches Erfolgscontrolling der Maßnahme BTM.<sup>140</sup>

### 3.3.3 Adaptionen an die empirische Untersuchung

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen zum Nutzen einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme müssen vor der eigentlichen Untersuchung das zu verwendende Modell gewählt und die entsprechenden Maßstäbe für den Weiterbildungsnutzen auf das Untersuchungsdesign übertragen und adaptiert werden, um eine fundierte Basis für ein effizientes Bildungscontrolling zu schaffen. Dieser Arbeit liegt das in Punkt 2.4.2.2 beschriebene Modell von Weiß (2005) zu Grunde, welches die Rahmenbedingungen für die Untersuchung stellt (Weiß 2005: 33 ff.). Dabei sind für die praktische Umsetzung Messkriterien zu definieren, die das Modell exakt abbilden.

Wie in Abbildung 10 gezeigt, sind dies bei der Relevanz die Ableitung von Zielsetzungen (Zielerreichung), bei der Effektivität der Lern- und Transfererfolg, bei der Effizienz eine Kosten-Nutzen-Analyse und bei der Performance die Steigerung der Leistungsfähigkeit (Managementkompetenz).

Folgende Schritte sind in Erwägung zu ziehen, um über diese Kriterien den Nutzen der Maßnahme BTM bestimmen zu können:

---

<sup>140</sup> Die genaue Beschreibung der Art und Weise der Übertragung des Funktionszyklus in das Untersuchungsdesign erfolgt in Kapitel 5.1 (Die Fragebögen).

- Zunächst ist es erforderlich, die *Erwartungen der Teilnehmer* an die einzelnen Einheiten des BTM abzufragen. Dies sollte idealerweise vor der Trainingseinheit erfolgen, um eine erste Einschätzung und Vorstellung der Teilnehmer zu erhalten.
- Ebenso sollten die Teilnehmer zu der *Wichtigkeit* der vermittelten Themen für die Bewältigung ihrer täglichen Aufgaben als Manager befragt werden, um Rückschlüsse auf die tatsächliche Relevanz des Themenangebotes ziehen zu können.
- Des Weiteren ist der *Bedarf* der Teilnehmer mit den Themen des BTM abzugleichen. In Bezug auf den Nutzen einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme sind zwei Formen des Bedarfs zu unterscheiden: Zum einen der individuell empfundene Bedarf des Teilnehmers, zum anderen der Bedarf, der vom Unternehmen auf relevante Arbeitsaufgaben bezogen, festgestellt wird. Im Rahmen der Untersuchung wird Bedarf definiert als ein Mangel, im Sinne eines Defizits, der zu beheben ist. Aus Sicht des Unternehmens können Defizite der Teilnehmer über das Stärken- und Schwächen-Profil des Assessment Centers sowie über eine Bildungsbedarfserhebung identifiziert werden. Ein von Teilnehmern empfundenes Defizit kann sich auf die verschiedensten Bereiche beziehen, die unter Umständen nicht relevant für die Aufgabenerfüllung am Arbeitsplatz und damit für das Unternehmen sind. Ein Beispiel hierfür wäre der Bedarf eines Teilnehmers nach einem Kurs in Fengshui, um sein Büro nach der Kunst der harmonischen Lebens- und Wohnraumgestaltung einzurichten. Da die Dissertation jedoch der Frage nach dem Nutzen der Weiterbildungsmaßnahme für das Unternehmen nachgeht, muss sich der Bedarf auf die für das Unternehmen relevanten Bereiche zur Aufgabenerfüllung als Manager beziehen. *Bedarf wird im Rahmen der Untersuchung also auf Defizite in Bezug auf die Erfüllung von Aufgaben im beruflichen Managementalltag rekurriert.* Wenn die Themen der Einheiten des BTM diesen Bedarf decken, kann ein erster unmittelbarer Schluß auf den Nutzen für das Unternehmen gezogen werden.
- Die Inhalte der Themen wiederum lassen sich in Lernziele untergliedern, die die Teilnehmer am Ende der Einheit erreicht haben sollten (Zielerreichung). Dadurch kann ein weiterer unmittelbarer Nutzen der Trainingseinheit festgestellt werden. Demzufolge ist eine *Überprüfung der Lernzielerreichung* erforderlich.
- Dem *Transfererfolg* kommt bezüglich der Definition des Nutzens für die AUDI AG eine entscheidende Bedeutung zu, da das BTM dann als Erfolg gewertet wird, wenn die erworbenen Qualifikationen mit dem Bedarf der Teilnehmer weitestgehend übereinstimmen, im beruflichen Arbeitsalltag nachhaltig eingesetzt werden können und dadurch eine Steigerung der Effektivität und der Effizienz erreicht wird (Transfererfolg). Die Erreichung der Lernziele ist eine Voraussetzung für einen Transfer im Arbeitsalltag. Aufbauend auf der Lernzielerreichung ist es in diesem Falle also zwingend, den Transfererfolg zu überprüfen. Damit ist aber noch nicht der Nutzen für das Unternehmen herausgestellt, sondern erst die Anwendbarkeit der Trainingseinhalte überprüft worden.

- Mit dem Transfererfolg ist nicht erfasst, welche positiven oder negativen Effekte die Weiterbildungsmaßnahme im Arbeitsalltag aufweist. Unter Umständen kann auch eine „Transferlücke“ vorliegen (Faulstich 1998: 194 f.; s. auch Abbildung 14). Deshalb muss die *Steigerung der Leistungsfähigkeit* in das Untersuchungsdesign inkludiert werden. In diesem speziellen Fall ist von einer Steigerung der Managementkompetenz und damit auch von einem Nutzen für das Unternehmen Audi auszugehen.
- Die Leistungssteigerung der Teilnehmer ist die strategische Zielsetzung der AUDI AG, die mit dieser Weiterbildungsmaßnahme verbunden wird. Insofern wird hier dem Nutzenkriterium Relevanz Rechnung getragen.
- Um die Effizienz zu überprüfen, ist eine *Erhebung der Kosten* der Maßnahme BTM erforderlich. Dabei sollten möglichst die Kosten der einzelnen Einheiten erfasst werden, um diese dem Nutzen gegenüberzustellen. Damit könnte eine Gegenüberstellung zwischen finanziellem Aufwand und der Leistungssteigerung pro Einheit erfolgen. Hinsichtlich der in Punkt 3.3.2 genannten Gründe ist diese Detailbetrachtung nicht möglich. Es konnten nur die Kosten der Trainer für die Gesamtmaßnahme eruiert werden. Des Weiteren fließen die angenommenen Durchschnittswerte der Reise- und Übernachtungskosten der Teilnehmer in die Bewertung der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme ein. Damit kann das Kriterium der Effizienz in die Bewertung der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme BTM miteinbezogen werden.
- Letztlich kann noch überprüft werden, ob *weitere Funktionen der Weiterbildung* zu einer Nutzengenerierung beitragen.<sup>141</sup> Als solche gelten die Werbefunktion, die auf die Arbeitgeberattraktivität abzielt, die Filterfunktion, welche die Transparenz des Kenntnisstands und der Qualifikationen der Mitarbeiter im Unternehmen beinhaltet sowie die Motivationsfunktion, die die gesteigerte Motivation der Mitarbeiter und deren Identifikation mit dem Unternehmen abbildet (Rodehuth 1999: 181 f.). Denn wenn diese Funktionen auf das BTM zutreffen, könnte einer hohen Fluktuationsrate und somit einer Abwanderung von Managementwissen vorgebeugt werden. Ein kostenintensiver Beschaffungs-, Einstell- und Qualifizierungsprozess für neue Mitarbeiter würde dadurch entfallen.

Diese Vorgehensweise determiniert – bezogen auf das BTM – den Nutzen einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme für die AUDI AG und bildet die Grundlage für die weitere Planung der Untersuchung.

---

<sup>141</sup> Vgl. dazu Punkt 2.2.3.2 (Funktionen betrieblicher Weiterbildung)

## 4 Planung der Untersuchung

Im vierten Hauptteil werden die Überlegungen aus dem dritten Hauptteil für die empirische Untersuchung abgeleitet. Zunächst ist in Kapitel 4.1 die Theorie zu bestimmen, die die Basis für die Überprüfung des Nutzens des BTM bildet. In Kapitel 4.2 erfolgt die Operationalisierung der Theorie in Hypothesen, die in der empirischen Studie zu überprüfen sind. Daraufhin beschäftigt sich Kapitel 4.3 mit der Bestimmung des Modells zur Prüfung der Theorie.

### 4.1 Ableitung einer Theorie zur Überprüfung des Nutzens des BTM

Durch die Definition des Nutzens der Maßnahme für die AUDI AG lassen sich nun die zu überprüfende Theorie sowie die daraus abgeleiteten Hypothesen festlegen.

Der Theoriebegriff wird dabei in der Ökonomie und den Sozialwissenschaften unterschiedlich verwendet<sup>142</sup> (Diekmann 2005: 122).

Kromrey (2002) versteht so z.B. unter einer empirischen Theorie ein „*System logisch widerspruchsfreier Aussagen* (Sätze, Hypothesen) über den jeweiligen Untersuchungsgegenstand *mit den zugehörigen Definitionen* der verwendeten Begriffe. (Kromrey 2002: 48) „Zu einer *Theorie* gehören *mehrere Hypothesen*“, die in einem systematischen Zusammenhang stehen (Kromrey 2002: 49).

Legt man die Definition von Kromrey zugrunde und überträgt sie auf die Zielsetzung der Dissertation sowie den Untersuchungsgegenstand BTM, lässt sich aus den vorhergehenden Überlegungen folgende Theorie ableiten:

*Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zur Managemententwicklung wie das ‚Basis-training Management‘ generieren einen Nutzen für die Manager der AUDI AG hinsichtlich ihres Aufgabengebietes und daraus abgeleitet für das Unternehmen Audi.*

---

<sup>142</sup> So ist z.B. in den Wirtschaftswissenschaften u.a. von der ‚Spieltheorie‘, der ‚Entscheidungstheorie‘, der ‚Humankapitaltheorie‘, der ‚mikroökonomischen Theorie‘ und der ‚Theorie politischer Güter‘ die Rede. In den Sozialwissenschaften spricht man u.a. von der ‚Kritischen Theorie‘, der ‚Theorie kommunikativen Handelns‘, der ‚Theorie der Individualisierung‘ und der ‚Systemtheorie‘.

## 4.2 Operationalisierung der Theorie in Hypothesen

Um die Theorie messbar darzustellen ist diese zu operationalisieren. Nach Atteslander (2003) sind dazu Hypothesen über Zusammenhänge, die empirisch meist nur schwer überprüfbar sind, zu formulieren (4.2.1), ist die Gegenstandsbenennung vorzunehmen (4.2.2), müssen die grundlegenden Begriffe definiert (4.2.3) sowie Variablen und Indikatoren abgeleitet werden (4.2.4), die eine Überprüfung an der sozialen Wirklichkeit ermöglichen sollen (Atteslander 2000: 54 ff.; auch Kromrey 2002: 169; ebenso Diekmann 2005: 122 f.).

### 4.2.1 Formulierung der Hypothesen

Aus der Theorie werden zu deren Überprüfung Hypothesen abgeleitet, die beschreiben, *wie* der Nutzen des BTM für die Teilnehmer hinsichtlich ihres Aufgabengebietes formuliert werden kann.

„Unter *Hypothese* wird hier verstanden: eine *Vermutung über einen Zusammenhang zwischen mindestens zwei Sachverhalten*.“ (Kromrey 2002: 48)

Eine Hypothese muss dabei mehrere Anforderungen erfüllen. Nach Atteslander (2003) sind dies im Einzelnen:

- Eine Hypothese muss als Aussage formuliert werden.
- Die Aussage ist durch zwei semantisch aussagekräftige Begriffe gekennzeichnet.
- Bei der Aussage darf ein Begriff den anderen semantisch nicht abdecken.
- Die Aussage muss widerspruchsfrei und falsifizierbar sein (Atteslander 2003: 45 f.).

Für die weitere empirische Forschung werden auf Grund der Theorie und unter Berücksichtigung der o.g. Anforderungen folgende **zehn Hypothesen** abgeleitet und im empirischen Teil der Dissertation überprüft:

**Hypothese 1:** Unmittelbar nach Teilnahme an den Einheiten des ‚Basistraining Management‘ (BTM) ist ein Lernerfolg (Zielerreichung) feststellbar.

**Hypothese 2:** Einige Monate nach der Teilnahme an den Einheiten des BTM ist ein Transfererfolg feststellbar.

**Hypothese 3:** Nach der Teilnahme an den Einheiten des BTM ergibt sich eine Steigerung der Managementkompetenz der Teilnehmer in deren Arbeitsbereichen.

**Hypothese 4:** Zielerreichung, Transfererfolg, Steigerung der Managementkompetenz und Praxisbezug korrelieren positiv.

**Hypothese 5:** Die Themen der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme BTM werden von den Teilnehmern als relevant für die Bewältigung ihrer Aufgaben (Wichtigkeit) bewertet.

**Hypothese 6:** Die vermittelten Inhalte der Themen decken den Bedarf der Teilnehmer.

**Hypothese 7:** Wichtigkeit und Bedarfsdeckung korrelieren positiv.

**Hypothese 8:** Die Einschätzungen der Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ sowie ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ weichen zwischen Vorgesetzten und Teilnehmern ab.

**Hypothese 9:** Die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme zur Führungskräfteentwicklung führt bei den Teilnehmern zu einer gesteigerten Motivation sowie zu einer stärkeren Loyalität zum Unternehmen.

**Hypothese 10:** Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zur Führungskräfteentwicklung werden nur bis zu einem Lebensalter der Teilnehmer von 40 Jahren als sinnvoll erachtet.

#### 4.2.2 Gegenstandsbenennung

Da im Rahmen der Dissertation über die Bestimmung der Theorie und den daraus abgeleiteten Hypothesen nur Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit erfasst werden können, ist der Forschungsgegenstand über die Gegenstandsbenennung einzugrenzen. Diese wird von den Bedingungen *Zeitabschnitt*, *Gegenstandsbereich* sowie *Feldzugang* beeinflusst (Atteslander 2003: 40 ff.).

Für diese Arbeit wurde die Definition des Gegenstandsbereichs bereits vorgenommen. So beziehen sich die Theorie und die daraus abgeleiteten Hypothesen auf die Führungskräfteentwicklungsmaßnahme BTM. Die Untersuchung erfolgte in Form einer Längsschnitterhebung einer Gruppe zu allen Einheiten der Qualifizierungsmaßnahme. Zur wissenschaftlichen Absicherung und als Referenzgruppe wurden in einer Querschnitterhebung weitere Gruppen selektiv zu einzelnen Einheiten der Maßnahme befragt.<sup>143</sup> Der Befragungszeitraum lag zwischen November 2005 und März 2007.

Der Feldzugang erfolgte in Form einer schriftlichen Befragung mittels Fragebogen.<sup>144</sup>

#### 4.2.3 Definition der verwendeten Begrifflichkeiten

Nach Atteslander (2003) hängen „Aussagen der Wissenschaft .. entscheidend von der Art und Weise der *Begriffsbildung* ab. *Begriffe erlauben Ordnung durch Sprache*. Begriffe sind zu definieren. *Ein Begriff enthält eine offen gelegte Zuordnung bestimmter Merkmale zu Objekten.*“ (Atteslander 2003: 44) So wird z.B. der Begriff ‚Stadt‘ durch das Kriterium ‚Einwohnerzahl‘ bestimmt.

Begriffe, die in der Theorie und den Hypothesen Verwendung finden, sind zum Teil an

---

<sup>143</sup> s. dazu detailliert Kapitel 5.1 (Die Fragebögen)

<sup>144</sup> s. dazu Punkt 4.3.1 (Forschungsmethoden)

entsprechender Stelle dieser Arbeit erläutert und definiert worden. Alle weiteren Begriffe, die im explorativen Teil dieser Arbeit zum Tragen kommen, um die Hypothesen in ein Forschungsdesign zu übersetzen, werden im jeweiligen Kapitel erklärt.

#### 4.2.4 Wahl der Indikatoren und Variablen

Dieser Schritt kann auch als Begriffsoperationalisierung bezeichnet werden. So ist „[u]nter der Operationalisierung eines Begriffes .. die Angabe derjenigen Vorgehensweisen, derjenigen Forschungsoperationen zu verstehen, mit deren Hilfe entscheidbar wird, ob und in welchem Ausmaß der mit dem Begriff bezeichnete Sachverhalt in der Realität vorliegt.“ (Kromrey 2002: 183)

Zu dieser Beschreibung müssen relevante Indikatoren und Variablen eingesetzt werden. Als *Indikator* bezeichnet man in diesem Kontext eine direkt beobachtbare Variable. Eine *Variable* kann unterschiedliche Ausprägungen einer Eigenschaft annehmen (Atteslander 2003: 53). Dichtome Variablen sind z.B. ‚Assessment Center bestanden/nicht bestanden‘, diskrete Variablen sind ‚Geschlecht‘, ‚Schulbildung‘, ‚Hochschulabschluss‘.

Eine genauere Erörterung der Begriffe aus den Hypothesen wird im explorativen Teil der Arbeit vorgenommen, indem die Hypothesen in Dimensionen übertragen werden, die als Beobauungskriterien eine Überprüfung ermöglichen.<sup>145</sup>

Zuvor ist jedoch das gewählte Forschungsdesign mit den zu untersuchenden Zielgruppen und Untersuchungszeitpunkten zu betrachten.

### 4.3 Die Bestimmung der Methodik zur Überprüfung der Theorie

Bei der Bestimmung des Modells ist zunächst das Forschungsdesign auszuwählen (4.3.1), das Design der durchzuführenden Untersuchung festzulegen (4.3.2), die Datenbasis sowie die Form und der zeitliche Ablauf der Datenerhebung zu definieren (4.3.3). Die Bestimmung der Untersuchungszeitpunkte erfolgt in Punkt 4.3.4.

#### 4.3.1 Forschungsmethoden

„Mit dem Ausdruck *Forschungsdesign* wird in der Fachliteratur ... der Vorgang empirischer Überprüfung theoretischer Hypothesen bezeichnet. Darunter fallen Art und Weise des Einsatzes von Forschungsinstrumenten. Es handelt sich dabei um den pragmatischen Aspekt der Methodologie.“ (Atteslander 2003: 54)

Das gewählte Forschungsdesign entscheidet über die Aussagekraft einer Untersuchung.

---

<sup>145</sup> s. dazu Punkt 5.1.2.2 (Der Aufbau der Fragebögen)

Als Validität bezeichnet, gehört sie neben der Objektivität, d.h. dem Grad der Unabhängigkeit eines Untersuchungsergebnisses vom Untersucher, und der Reliabilität, d.h. dem Grad der Zuverlässigkeit einer Messung, zu den drei Hauptgütekriterien einer Untersuchung. Die Validität oder Gültigkeit gibt die Genauigkeit an, mit der ein Instrument tatsächlich das misst, was es messen soll bzw. zu messen vorgibt (Bühner 2004: 28 ff.).

Grundsätzlich ermöglichen vier Methoden eine systematische Analyse der sozialen Wirklichkeit: die Inhaltsanalyse, die Beobachtung, das Experiment und die Befragung (Atteslander 2003: 59).

Bei der Methode der *Inhaltsanalyse* werden dokumentierte Symbolzusammenhänge wie Texte, Bilder und Filme analysiert (Diekmann 2005: 481). Deshalb kann diese Methode für die Untersuchung nicht eingesetzt werden.

Mit aktuellem menschlichem Verhalten setzen sich die weiteren Methoden auseinander. Unterschieden wird, ob das menschliche Verhalten in der natürlichen Umgebung, dem sogenannten „Feld“, oder in künstlich erzeugten Situationen, dem „Labor“, erforscht wird (Atteslander 2003: 59).

Die Methode der *Beobachtung*, die bei Verhalten in natürlichen Situationen, der sogenannten „Feldforschung“, zum Einsatz kommt (Diekmann 2005: 456 f.), wird für die Untersuchung nicht als zielführend erachtet. Denn es wäre hier erforderlich, die große Zahl an Teilnehmer des BTM über einen längeren Zeitraum entweder offen oder verdeckt zu beobachten, um Verhaltensänderungen, die durch die Qualifikationsmaßnahme bedingt sind, im beruflichen Alltag zu erfassen.

Die Methode des *Experimentes* bezeichnet eine Untersuchungsanordnung, bei der „*ein Höchstmaß an Kontrolle der sozialen Situation vorliegt.*“ (Atteslander 2003: 196). Kromrey (2002) führt als Charakteristika eines echten Experimentes an: Es gibt eine Experimentalgruppe, die dem experimentellen Stimulus ausgesetzt wird, sowie eine Kontrollgruppe, die der erstgenannten in allen relevanten Merkmalen entspricht, jedoch dem Stimulus nicht ausgesetzt wird. Meist wird das Prinzip der Randomisierung angewandt, d.h. die Verteilung der Personen auf Experimental- und Kontrollgruppe folgt dem Zufallsprinzip, um systematische Ergebnisverzerrungen zu vermeiden. Die abhängigen Variablen werden bei beiden Gruppen vor und nach der experimentellen Behandlung gemessen. Ein Effekt, d.h. eine Wirkung des experimentellen Stimulus, wird dann als gegeben angesehen, wenn die Untersuchungsgruppen in der vorangehenden Messung äquivalente Werte auf den abhängigen Variablen aufweisen und in der abschließenden Messung Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden können (Kromrey 2002: 94).

Der Aufbau eines Experimentes würde demzufolge die Konzeption eines Untersuchungsfeldes verlangen, in dem durch die Teilnehmer vor und nach der Weiterbildungsmaßnahme bestimmte Aufgaben auszuführen sind, die auf eine Änderung des Verhaltens schließen lassen.

Experimente im klassischen Sinne unter Verwendung der Prinzipien Randomisierung und Bedingungskontrolle finden bei der Untersuchung arbeits- und organisationspsychologischer Fragestellungen kaum Verwendung (Bungard et al. 1996: 39). Probleme experimenteller Forschung innerhalb der Organisation werden in folgenden Bereichen gesehen:

- Durch die Offenheit des Systems ‚Unternehmen‘ können alternative Einflussfaktoren kaum kontrolliert werden.
- Die Schaffung äquivalenter Kontrollgruppen entspricht nicht den Erwartungen der Mitarbeiter, des Betriebsrats und der Unternehmensleitung bezüglich einer Gleichbehandlung aller Angestellten.
- Eine randomisierte Zuteilung der Mitarbeiter zu verschiedenen Untersuchungsgruppen steht der innerbetrieblichen Planung entgegen.

Als Alternative werden zur Erforschung von Fragestellungen in Organisationen zumeist Quasi-Experimente eingesetzt (Bungard et al. 1996: 41 ff.). Im Unterschied zum Experiment werden bei quasi-experimentellen Designs natürliche Gruppen betrachtet. Gruppenunterschiede in der Ausprägung von abhängigen Variablen sind deswegen nicht eindeutig auf die unabhängigen Variablen zurückzuführen (Bortz; Döring 2006: 54).

Als klassisches und meist verwendetes quasi-experimentelles Design gilt das Vortest-Nachtest-Design mit Kontrollgruppe ohne Maßnahme, da es den Ausschluss einer Vielzahl von Validitätsgefährdungen sowie eine ökonomische Umsetzbarkeit beinhaltet (Bungard et al. 1996: 55).

Die wissenschaftliche *Befragung*, die wie die Beobachtung der Feldforschung zuzuordnen ist, gilt in den empirischen Sozialwissenschaften als die am häufigsten angewandte Methode der Datenerhebung (Bortz; Döring 2006: 236). „*Befragung bedeutet Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen: Dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ereignisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar.*“ (Atteslander 2003: 120)

Neben den Kriterien der Zielgerichtetheit und der systematischen Vorbereitung, die auch in alltäglichen Befragungen beachtet werden, kennzeichnet eine wissenschaftliche Befragung vor allem die „*theoriegeleitete Kontrolle der gesamten Befragung*“ (Atteslander 2003: 123). Befragungen können in mündlicher oder schriftlicher Form erfolgen. Grundsätzlich sind zu unterscheiden das persönliche Interview, das telefonische Interview sowie die schriftliche Befragung (Kromrey 2002: 376 f.).<sup>146</sup>

---

<sup>146</sup> Einen umfassenden Überblick über die Formen der Befragung sowie deren Einsatzmöglichkeiten geben Kromrey 2002: 376-384; Atteslander 2003: 143-174; Diekmann 2005: 373-375.

Da die mündliche Befragung in Form eines teil- oder vollstandardisierten Interviews gleichzeitig mit jedem einzelnen Teilnehmer des BTM und deren Vorgesetzten unmittelbar nach Durchlaufen jeder Einheit sowie zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen müsste und damit eine Vielzahl an geschulten Interviewern erforderlich wäre, ist dieser Befragungstypus für die Untersuchung nicht anwendbar. Allgemeine Richtlinien, welche Form der wissenschaftlichen Befragung bevorzugt werden sollte, liegen nicht vor. Diese Entscheidung muss unter Betrachtung des konkreten Forschungsprojekts erfolgen (Bortz; Döring 2006: 236 f.).

#### **4.3.2 Design der vorliegenden Untersuchung**

Die Gestaltung der Datenerhebung anhand eines aussagekräftigen Untersuchungsplans ist auch in der vorliegenden Untersuchung durch Einschränkungen seitens der Rahmenbedingungen innerhalb der Organisation geprägt (Bungard et al. 1996: 41 f.).

Die Untersuchung wird der Feldforschung zugeordnet, da die Durchführung der Datenerhebung in einer realen sozialen Situation stattfindet. Demnach ist eine vollständige Kontrolle externer Einflussvariablen nicht möglich und eventuelle Einflüsse neben der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme BTM auf die abhängigen Variablen müssen bei der Interpretation der Ergebnisse integriert werden.

Eine grundlegende Einschränkung der Untersuchung besteht darin, dass das BTM ein verbindlicher Bestandteil des Entwicklungsprozesses für den Managementnachwuchs der AUDI AG ist und der Einsatz äquivalenter Kontrollgruppen, die das BTM nicht durchlaufen haben, aber ebenfalls zukünftig Managementaufgaben wahrnehmen sollen, nicht vorgesehen ist. Zudem werden auf extern zu besetzende Managementpositionen meist erfahrene Manager aus anderen Unternehmen eingesetzt, die ein vergleichbares Curriculum bei Audi auf Grund ihrer beruflichen Entwicklung nicht mehr durchlaufen müssen, so dass auch in diesem Fall für die Untersuchung ein Vergleich wissenschaftlich nicht möglich ist.

Die oben stehenden Einschränkungen erfordern auf Grund ihrer erheblichen Auswirkungen auf die Interpretierbarkeit der Befunde der vorliegenden Untersuchung umso mehr die von Bungard et al. (1996) geforderte „ganz besonders sorgfältige und logisch durchdachte, aber auch einfallsreiche Untersuchungsplanung.“ (Bungard et al. 1996: 36)

Grundsätzlich handelt es sich bei dem vorliegenden Forschungsdesign um ein „Ein-Gruppen-Nachtest-Design“ (Bungard et al. 1996: 53), allerdings mit einem zusätzlichen Messzeitpunkt in einem größeren zeitlichen Abstand nach der Trainingseinheit. Dieses Forschungsdesign wird in einer frühen Arbeit von Campbell und Stanley (1963) den prä-experimentellen Designs zugerechnet und ohne Kontrollgruppe für die wissenschaftliche Arbeit als eher unzureichend beurteilt (Campbell; Stanley 1963: 6 f.). Auch in einer aktuelleren Arbeit von Shadish et al. (2002) werden Designs ohne Kontrollgruppe und Vorher-Nachher-Messung kritisiert. Jedoch räumen die Autoren Untersuchungsbedingungen

ein, in denen auf Grund bestehenden Wissens über alternative Interpretationen sowie valider Messergebnisse und ausreichend spezifizierter Erklärungsmodelle, die fehlenden Bestandteile des Designs weniger schwerwiegend für eine statistische Auswertung sind (Shadish et al. 2002: 18).

Bungard et al. (1996) geben an, dass, wenn weder die Verwendung von Vortests noch Kontrollgruppen in der Untersuchungsplanung realisiert werden können, bei exakten Vorhersagen über Interaktionen zwischen Merkmalsausprägungen in den Untersuchungsgruppen und Ausprägungen der abhängigen Variablen, auch mit einem reinen Nachtest-Design kausale Interpretationen möglich sind (Bungard et al. 1996: 57 f.).

Aus den in Punkt 4.3.1 vorgestellten Methoden ist für die empirische Untersuchung als geeignete Form die der *vollstandardisierten schriftlichen Befragung mittels Fragebogen* gewählt worden (Kromrey 2002: 377 f.). Denn diese hat den Vorteil, dass die Fragebögen zeitgleich an die Teilnehmer des BTM über die Trainer am Seminarort verteilt werden können. Die Teilnehmer füllen die Fragebögen dabei unmittelbar nach Beendigung einer Einheit aus. Die Rückgabe erfolgt gesammelt per Hauspost durch den verantwortlichen Trainer. Ebenso werden nach der Einheit die Fragebögen per Hauspost an die jeweiligen Vorgesetzten der Teilnehmer versendet, die diese spätestens nach 14 Tagen wieder retournieren. Die gleiche Vorgehensweise bietet sich für die Teilnehmer und deren Vorgesetzten zu einem späteren Zeitpunkt an. Da die Versendung und das Retournieren der Fragebögen kostengünstig innerhalb des Unternehmens stattfinden, erhöht sich dadurch die Praktikabilität für die Vorgesetzten sowie die Glaubwürdigkeit, dass die Daten nur intern verwendet werden. Demzufolge ist mit einer hohen Rücklaufquote zu rechnen.<sup>147</sup>

### 4.3.3 Die Datenbasis

Die Datenbasis für die empirische Untersuchung bilden die Zielgruppen:

- Teilnehmer des BTM
- sowie deren Vorgesetzte<sup>148</sup>

Anhand dieser Zielgruppen ist es möglich, die erhobenen Daten miteinander in Beziehung zu setzen und somit auch ein hohes Maß an Repräsentativität zu erzielen (Kromrey 2002: 389 f.).

---

<sup>147</sup> s. dazu ausführlich Punkt 5.1.4 (Rücklaufquoten) und Anhang B, S. 302

<sup>148</sup> Zu den o.g. Zielgruppen wurden zusätzlich Fragebögen für die verantwortlichen Trainer der Audi Akademie konzipiert (s. Anhang, Fragebogen Akademie, S. 249 f.). Die Trainer der jeweiligen Gruppen fungierten dabei als Vergleichsmaßstab. Deren Angaben fließen allerdings nicht in die empirische Untersuchung mit ein, da die Trainer einen Durchschnittswert für die gesamte Gruppe angeben und dies für die wissenschaftliche Auswertung nicht aussagefähig ist. Die Ergebnisse aus dieser Erhebung werden ausschließlich für unternehmensinterne Zwecke verwendet.

Um das statistische Gütekriterium der Objektivität zu erfüllen, ist die Form der Datenerhebung festzulegen. Eine umfassende Erhebung über den gesamten Verlauf des BTM bietet die Längsschnitterhebung einer Gruppe<sup>149</sup> als sog. Forschungspanel (Kromrey 2002: 68 f.).

Dies birgt allerdings das Risiko, dass Teilnehmer einer Gruppe untersucht werden, die im Extremfall der Weiterbildungsmaßnahme besonders aufgeschlossen oder aber ablehnend gegenüberstehen. Um diese Ungenauigkeiten in der Datenerhebung zu verringern, kann ein Abgleich der jeweiligen Einheiten zusätzlich durch eine Querschnitterhebung (Kromrey 2002: 68 f.) mit den Teilnehmern anderer Gruppen erfolgen.

Im Gegensatz zu objektiven Verfahren, wie beispielsweise Leistungstests oder Lernstandserhebungen, ist bei der Selbstbeurteilung anhand von Fragebögen stets die Gefahr subjektiver Urteilsverzerrungen einzubeziehen. Um diesen Urteilstendenzen entgegenzuwirken, werden die Einschätzungen des jeweiligen Vorgesetzten des Teilnehmers erhoben. Jedoch ist es möglich, dass diese Vorgesetztenurteile Verzerrungen aufweisen. Die Unsicherheiten bei der Einschätzung infolge unzureichender Informationen zum BTM, eigene Erfahrungen mit betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen sowie Absprachen zwischen Teilnehmern und Vorgesetzten können dazu führen, dass die allgemeine Einstellung oder Vorurteile eines Vorgesetzten die Beurteilung der Maßnahme BTM beeinflussen. Darüber hinaus prägen möglicherweise die interpersonalen Beziehungen (z.B. kollegiales, freundschaftliches oder auch autoritäres Verhältnis) zwischen dem Teilnehmer und dem Vorgesetzten sowie soziale Erwünschtheit die Einschätzungen bei der Befragung.

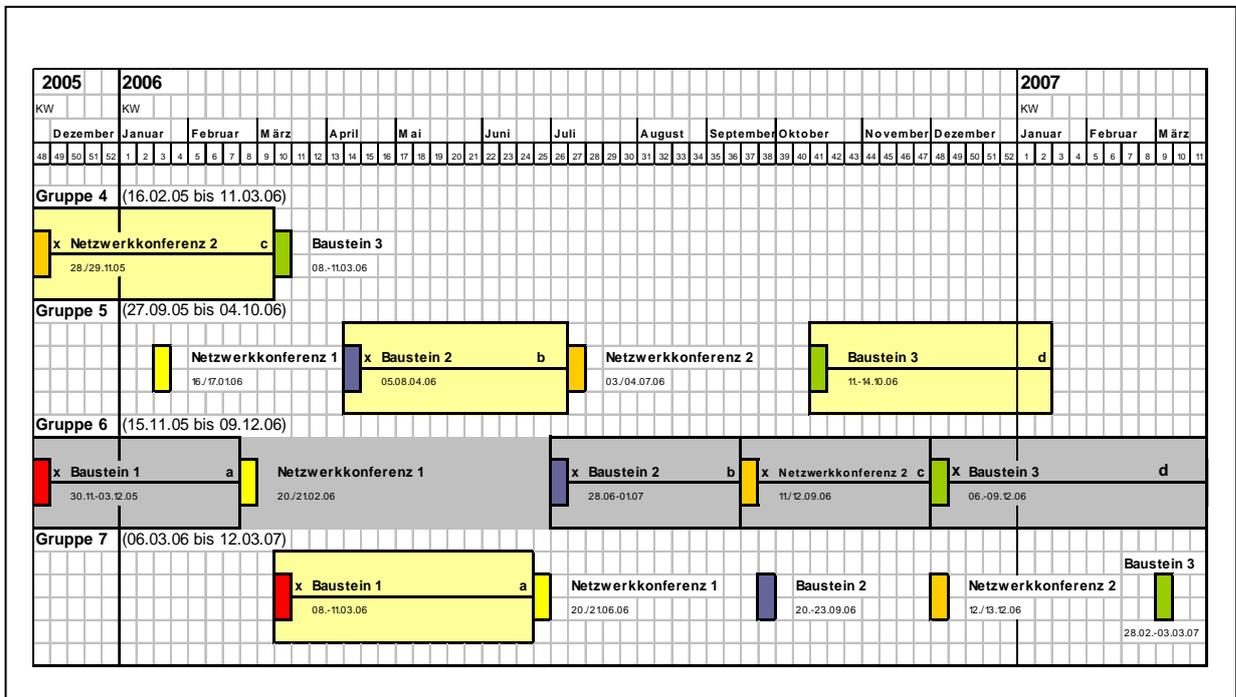
#### **4.3.4 Stichproben und Zeitplanung**

Aus der Grundgesamtheit aller Teilnehmer des BTM und deren Vorgesetzten im Zeitraum zwischen Oktober 2004 und Juni 2007 ergab sich die Stichprobenziehung. Zunächst war geplant, alle acht zu dieser Zeit am BTM teilnehmenden Trainingsgruppen in einer Querschnitterhebung zu befragen (s. Abbildung 21). Diese Planung wurde jedoch in Rücksprache mit der Audi Akademie verworfen sowie anschließend eine Eingrenzung der Erhebung auf vier Trainingsgruppen beschlossen. Diese werden in Anlehnung an die Bezeichnungen der Audi Akademie als Gruppe 4, 5, 6 und 7 benannt (s. Tabelle 8).

---

<sup>149</sup> Die Bezeichnung ‚Gruppe‘ wird aus Vereinfachungsgründen verwendet. Der Terminus bezieht sich sowohl auf die Teilnehmer des BTM, deren Vorgesetzten sowie den verantwortlichen Trainer.

Abbildung 21: Zeitliche Planung der Befragung



Die Stichprobenziehung folgte einem zweistufigen Schema (Bortz; Döring 2006: 440 f.): Die erste Stufe bilden die Trainingsgruppen des BTM, die zweite Stufe die Teilnehmer der jeweiligen Gruppen sowie deren Vorgesetzte. Aus betrieblichen Gründen und auf Grund des hohen Aufwands für die Teilnehmer und vor allem für deren Vorgesetzte<sup>150</sup> wurde nicht jede Trainingsgruppe einer Längsschnittuntersuchung unterzogen. Ende November 2005 wurde die Befragung bei der Gruppe 4 mit der Netzwerkkonferenz 2 pilotiert. Die Längsschnitterhebung erfolgte bei der Gruppe 6 über die gesamte Laufzeit der Maßnahme von November 2005 bis März 2007. Die Querschnitterhebung wurde bei den Gruppen 4, 5 und 7 durchgeführt, die zeitversetzt im Erhebungszeitraum an dem BTM teilnahmen.

Die Zusammenstellung und Auswahl der vier Gruppen basiert ausschließlich auf organisatorischen Überlegungen. Systematische Unterschiede zwischen den Trainingsgruppen sind aus diesem Grund nicht zu erwarten. Da jedoch weitere externe Einflussfaktoren, wie z.B. unterschiedliche Trainer, für die Bewertung des BTM eine Rolle spielen können und systematische Urteilsverzerrungen nicht auszuschließen sind, wird die statistische Analyse eine Betrachtung von Intergruppenunterschieden beinhalten.<sup>151</sup>

<sup>150</sup> Da zum Teil mehrere Mitarbeiter von Vorgesetzten im BTM teilnehmen, ist es fraglich, ob diese Vorgesetzten motiviert sind, die Fragebögen zu den einzelnen Mitarbeitern zu beantworten.

<sup>151</sup> s. dazu Punkt 5.3.4.1 (Aufbereitung der Daten im Kategoriensystem)

Die folgenden Angaben bei der Analyse der Daten beziehen sich auf die geplante Stichprobe (s. Abbildung 22). Abweichungen in der Stichprobengröße können sich zwischen den Trainingseinheiten dadurch ergeben, dass Teilnehmer die Maßnahme BTM infolge eines Auslandsaufenthaltes vorübergehend verlassen, die Trainingsgruppe oder das Unternehmen wechseln.

*Abbildung 22: Stichprobengrößen für Teilnehmer und Vorgesetzte differenziert nach Zugehörigkeit zu einer der vier Trainingsgruppen*

| BTM Gruppe  | 4                        | 5                   | 6   | 7          |
|-------------|--------------------------|---------------------|---|------------|
| Einheit(en) | Netzwerk-<br>konferenzen | Baustein<br>2 und 3 | Baustein<br>1, 2, 3 und<br>Netzwerk-<br>konferenzen | Baustein 1 |
| Teilnehmer  | 27                       | 30                  | 31  | 30         |
| Vorgesetzte | 27                       | 30                  | 31  | 30         |
| Trainer     | 1                        | 1                   | 1   | 1          |

Die Gesamtstichprobe besteht aus **240 befragten Personen**,  
davon jeweils **118 Teilnehmer und Vorgesetzte** sowie **4 Trainer**.

Die Zusammensetzung der realisierten Stichproben, d.h. der Teilnehmer und Vorgesetzten, die die versendeten Fragebögen ausgefüllt retourniert haben, wird in Punkt 5.3.2 der vorliegenden Arbeit beschrieben.

#### 4.3.5 Bestimmung der Untersuchungszeitpunkte

Wie in Punkt 3.3.1 erörtert, ist es erforderlich, jede Einheit des BTM gesondert zu erheben und auszuwerten. Da die Netzwerkkonferenzen 1 und 2 inhaltlich als eine Einheit betrachtet werden können,<sup>152</sup> sind demzufolge die Daten von vier Einheiten zu erheben. Für die Bestimmung des Nutzens der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme BTM<sup>153</sup> ist

<sup>152</sup> Vgl. dazu Punkt 3.2.2 (Aufbau und Ablauf des BTM)

<sup>153</sup> Vgl. dazu Punkt 3.3.2 (Bewertung von Ansätzen zur Nutzenmessung im Kontext des BTM)

es erforderlich, zu verschiedenen Zeitpunkten die Daten zu erheben,<sup>154</sup> um neben dem unmittelbaren Lernerfolg (Zielerreichung), die langfristige Übertragbarkeit der Trainingsinhalte auf den beruflichen Alltag (Transfererfolg sowie Steigerung der Managementkompetenz) beurteilen zu können .

Idealerweise sollte eine Befragung *vor* Beginn jeder Einheit durchgeführt werden, um den Bedarf und die Erwartungen der Teilnehmer festzustellen. Die Lernzielerreichung ist *unmittelbar nach* dem Ende der jeweiligen Einheit zu erfassen, da die Auskünfte zu einem späteren Zeitpunkt durch Einflüsse des Arbeitsalltags verändert sein könnten. Der Transfererfolg und die damit verbundene Steigerung der Managementkompetenz ist in einer weiteren Befragung erst *nach einem gewissen zeitlichen Abstand* (ca. drei bis sechs Monate)<sup>155</sup> zu erheben. Die Festlegung von drei Zeitpunkten der Befragung – direkt vor, direkt nach, sowie ca. drei bis sechs Monate nach jeder Einheit – ermöglicht es, wissenschaftlich spezifische Auskünfte aller befragten Zielgruppen zu den relevanten Kategorien der Untersuchung zu erhalten (Wunderer; Fröhlich 1991: 18 ff.).

Die obengenannte Vorgehensweise wurde mit den verantwortlichen Trainern der Audi Akademie abgestimmt. Diese gaben jedoch zu Bedenken, dass sich die Teilnehmer bei einer Befragung vor Beginn der jeweiligen Einheit zu früh mit den Themen und Lernzielen des BTM beschäftigen würden und dies somit eine Intervention in den Trainingsablauf darstellen würde. Ebenso kritisch wurde eine Befragung des Transfererfolges nach Beginn der Folgeinheit – d.h. in einem zeitlichen Abstand von mehr als drei Monaten nach einer Einheit – gesehen, da sich die Teilnehmer zu diesem Zeitpunkt ausschließlich mit den jeweiligen Themen und Lernzielen des aktuellen Schwerpunktes auseinandersetzen sollen. Deshalb wurde die Datenerhebung auf ca. zwei Wochen vor Beginn der nachfolgenden Einheit festgelegt, um nicht die Eindrücke und Wertungen zu vermischen. Infolgedessen änderte sich der Modus bei der Befragung. So wurden die Teilnehmer und deren Vorgesetzten unmittelbar nach den Einheiten zu ihren Erwartungen befragt. Die Überprüfung des Transfererfolges erfolgte ca. drei Monate nach dem Durchlaufen jeder Einheit.

Abbildung 21 verdeutlicht die Vorgehensweise durch den Pfeil und den Buchstaben ‚a‘ für Baustein 1, ‚b‘ für Baustein 2, ‚c‘ für die Netzwerkkonferenzen und ‚d‘ für Baustein 3.

---

<sup>154</sup> Vgl. dazu Punkt 5.1.1 (Die Operationalisierung der abhängigen Variablen)

<sup>155</sup> Vgl. dazu Punkt 2.5.5 (Das Effektivitäts- oder Lernerfolgscontrolling)

## 5 Der empirische Bezugsrahmen

Der fünfte, zentrale Hauptteil der Dissertation beschäftigt sich mit der empirischen Forschung. Kapitel 5.1 beschreibt die vorbereitenden Maßnahmen zur Durchführung der empirischen Studie und geht auf die Architektur des Fragebogens, den Pretest sowie die Rücklaufquote ein.

### 5.1 Die Fragebögen

Vor der Erstellung des Fragebogens muss definiert werden, welche Inhalte abgefragt und welche Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden sollen, um die Theorie mit ihren Hypothesen wissenschaftlich überprüfen zu können. Zusätzlich ist zu klären, wie der Fragebogen formal zu gestalten ist und wie umfangreich er sein darf.

Die einzelnen Fragen lassen sich aus der Ableitung des Nutzens der Maßnahme<sup>156</sup> sowie der Hypothesen<sup>157</sup> in sogenannte ‚Dimensionen‘ operationalisieren (5.1.1). Dies bedeutet, dass eine Dimension eine bestimmte Teilmenge von Fragen umfasst, die sowohl für die Teilnehmer als auch für die Vorgesetzten zutreffen und zu beantworten sind. In Punkt 5.1.2 wird die Konstruktion des Fragebogens mit seinem Aufbau sowie der Formulierung der Items erörtert. Anschließend erfolgt die Beschreibung der Durchführung des Pretests (5.1.3). Im letzten Punkt dieses Kapitels werden die Rücklaufquoten über den gesamten Befragungszeitraum dargestellt (5.1.4).

#### 5.1.1 Die Operationalisierung der abhängigen Variablen

Die abhängigen Variablen lassen sich in drei Bereiche untergliedern (s. Tabelle 8):

- Der erste Untersuchungsbereich beschäftigt sich mit der *Bedeutung* der Inhalte der jeweiligen Trainingseinheiten für die Teilnehmer.
- Der zweite Bereich erfasst den *Erfolg* der jeweiligen Trainingseinheiten für die Teilnehmer, wobei zwischen dem Erfolg im engeren Sinne (Zielerreichung), unmittelbar nach Abschluss und dem Erfolg im weiteren Sinne, ca. drei Monate nach Beendigung der Einheit (Transfererfolg), unterschieden wird.
- Der dritte Untersuchungsbereich widmet sich der übergeordneten Frage, welchen *Nutzen* die Teilnahme an der Maßnahme für die angehenden Führungskräfte und damit für das Unternehmen AUDI AG hat.

---

<sup>156</sup> Vgl. dazu Punkt 3.3.2 (Bewertung der Ansätze zur Messung des Nutzens im Kontext des BTM)

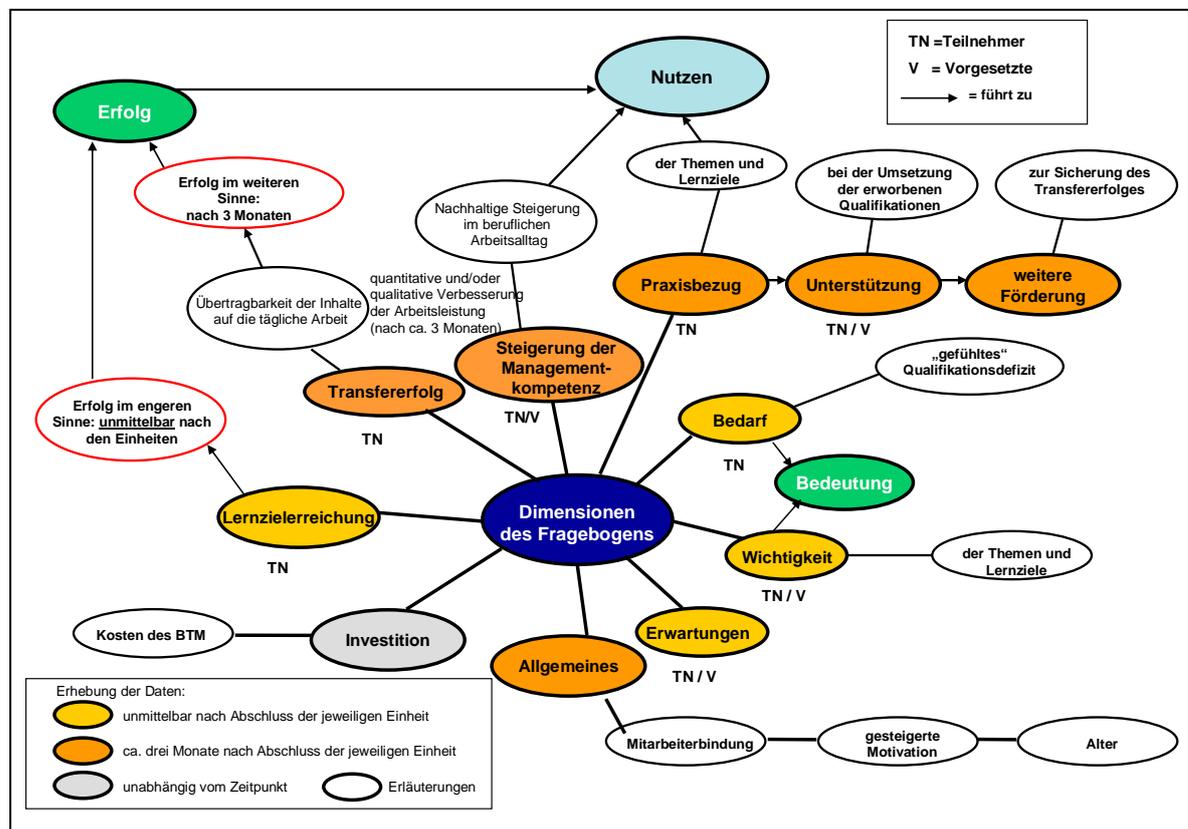
<sup>157</sup> Vgl. dazu Punkt 4.2.1 (Formulierung der Hypothesen)

Jede der abhängigen Variablen wird operationalisiert, indem eine Zuordnung von einer oder mehreren Dimensionen der Erhebung erfolgt (s. Abbildung 23 und Tabelle 8).

Tabelle 8: Operationalisierung der abhängigen Variablen

| Abhängige Variable         | Operationalisierung (Dimension)  |
|----------------------------|--|
| Bedeutung                  | Bedarf und Wichtigkeit   |
| Erfolg (im engeren Sinne)  | Zielerreichung   |
| Erfolg (im weiteren Sinne) | Transfererfolg   |
| Nutzen                     | Zielerreichung, Transfererfolg, Steigerung der Managementkompetenz und Praxisbezug |

Abbildung 23: Die Dimensionen des Fragebogens



Die im Fragebogen verwendeten Dimensionen werden folgendermaßen definiert (s. Abbildung 23):

Die Dimension ‚Erwartungen‘:

Diese Dimension erfasst die Erwartungen, die die Teilnehmer und deren Vorgesetzte mit der Teilnahme an der jeweiligen Einheit verbinden. Zudem wird bei den Teilnehmern unterschieden, ob die Erwartungshaltung erfüllt worden ist, und was ihnen darüber hinaus während der Einheit besonders positiv oder negativ aufgefallen ist.

Die Dimension ‚Wichtigkeit‘:

Wichtigkeit bedeutet in diesem Kontext die Relevanz der Themen und Lernziele für die Teilnehmer zur Bewältigung der täglichen Anforderungen als Manager. Dies ist unabhängig davon, bis zu welchem Grad diese Themen und Lernziele von den Teilnehmern bereits beherrscht werden. Diese Dimension wird sowohl bei den Teilnehmern als auch deren Vorgesetzten unmittelbar nach Beendigung der jeweiligen Einheit erhoben.

Die Dimension ‚Bedarfsdeckung‘:

Die Dimension Bedarfsdeckung beinhaltet das Ausmaß, in dem die Trainingsinhalte des BTM den Bedarf der Teilnehmer decken. Bedarf wird verstanden als das vor der Maßnahme empfundene Qualifikationsdefizit der Teilnehmer im Hinblick auf ihre zukünftige Tätigkeit als Manager.

Die Dimension ‚Zielerreichung‘:

Zielerreichung bedeutet, dass die mit der Vermittlung der Lerninhalte verbundenen Lernziele erreicht wurden. Dies ist eine erste Messgröße für den Erfolg der Qualifikationsmaßnahme im engeren Sinne, da sie unmittelbar nach Beendigung der Einheit erhoben wird. Befragt werden bei dieser Dimension die Teilnehmer des BTM.

Die Dimension ‚Transfererfolg‘:

Der Transfererfolg erfasst, ob und inwiefern die Teilnehmer die durch das BTM erworbenen Qualifikationen nachhaltig im beruflichen Arbeitsalltag anwenden und einsetzen.<sup>158</sup> Der Transfer wird von den Lernzielen unmittelbar nach Durchlaufen der Einheiten abgeleitet und auf die berufliche Praxis des zukünftigen Managers übertragen. Damit kann der Erfolg des BTM im weiteren Sinne ca. drei Monate nach Beendigung der jeweiligen Einheit festgestellt werden. Allerdings ist davon auszugehen, dass sich die Ein-

---

<sup>158</sup> s. dazu Punkt 2.5.5.2 (Das Effektivitätscontrolling als Funktionszyklus)

flüsse aus anderen Lernfeldern im beruflichen Arbeitsalltag nicht vollständig ausschließen lassen.

Die Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘:

Bei dieser Dimension wird überprüft, ob die Teilnehmer durch den nachhaltigen Einsatz und die Anwendung der im BTM angeeigneten und optimierten Qualifikationen in ihrer täglichen Arbeit eine Steigerung ihrer Fertigkeiten als Manager feststellen konnten. Die Steigerung der Managementkompetenz der Teilnehmer zeigt sich in einer qualitativen und/oder quantitativen Verbesserung der Arbeitsleistung. Dabei bedeutet quantitativ eine Steigerung der produktiven Leistung und qualitativ die Optimierung von Schlüsselkompetenzen und Soft Skills. Im Fragebogen dienen Beispiele aus der beruflichen Praxis als Anhaltspunkte, auf die sich die Lernziele rekurrieren. Erhoben werden die Daten sowohl bei den Teilnehmern als auch bei den Vorgesetzten ca. drei Monate nach Abschluss der jeweiligen Einheit.

Die Dimension ‚Praxisbezug‘:

Nach drei Monaten wird in einem Rückblick auf die jeweilige Einheit die praktische Relevanz der trainierten Themen und Lernziele bei den Teilnehmern erfasst.

*Die Dimensionen ‚Zielerreichung‘, ‚Transfererfolg‘, ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ und ‚Praxisbezug‘ ergeben das Kriterium ‚Nutzen‘ des BTM für die Teilnehmer, deren Vorgesetzte und daraus abgeleitet für das Unternehmen Audi.*

Weitere Dimensionen, die abgefragt werden, sind:

Die Dimension ‚Unterstützung‘:

Ebenfalls nach drei Monaten wird abgefragt, inwiefern und ob die Teilnehmer bei der Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in ihrem Arbeitsbereich Unterstützung benötigen und/oder von ihren Vorgesetzten oder anderen Personen unterstützt werden. Weiterhin erfasst der Fragebogen bei allen Zielgruppen, ob eine weitere Förderung der Teilnehmer zur Sicherung des Transfererfolges auch nach Abschluss der Maßnahme BTM als wichtig erachtet wird.

Die Dimension ‚Allgemeine Fragen‘:

Nach der letzten Einheit – dem Baustein 3 – sind für die Zielgruppen ‚Teilnehmer‘ und ‚Vorgesetzte‘ Fragen zu beantworten, die sich auf eine gesteigerte Arbeitsmotivation und eine stärkere Loyalität zum Unternehmen durch die Teilnahme an der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme BTM beziehen. Zudem wird abgefragt, bis zu welchem Alter die

Befragten glauben, dass eine Entwicklung zum Manager bei der AUDI AG sinnvoll ist.

Die Dimension ‚Investition‘:

In dieser Dimension sollte erfasst werden, wie viel in die Maßnahme (aufgeschlüsselt nach den einzelnen Einheiten und Themen) investiert wird. Wie bereits in Punkt 3.3.2 erläutert, konnte die Erhebung nicht in diesem Detaillierungsgrad durchgeführt werden. Für die Berechnung müssen infolge mangelnder Verfügbarkeit Durchschnittswerte angenommen werden. Dies bezieht sich insbesondere auf unterschiedliche Reisekosten, wie z.B. Unternehmensstandorte, Flug- oder Benzinkosten, etc.) sowie variierende Gruppengrößen.

Die folgende Berechnung bezieht sich auf einen kompletten Durchgang des BTM mit einer Gruppengröße von durchschnittlich 32 Teilnehmern. Insgesamt fallen etwa 51 Trainertage an, inklusive Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung.

Die Gesamtkosten wurden in einem ungestützten narrativen Interview mit den verantwortlichen Trainern erhoben.

|   |              |             |
|---|--------------|-------------|
| Trainerhonorare:                                  | 81.600       | Euro        |
| Reise- und Übernachtungskosten der Trainer:       | 6.000        | Euro        |
| Raummieten bei den Netzwerkkonferenzen:           | 8.500        | Euro        |
| <i>Durchführungskosten pro Teilnehmer:</i>        | <u>3.003</u> | <i>Euro</i> |
| Reisekosten pro Teilnehmer: <sup>159</sup>        | 111          | Euro        |
| Übernachungskosten pro Teilnehmer: <sup>160</sup> | 1.080        | Euro        |
| <i>Angenommene Gesamtkosten pro Teilnehmer:</i>   | <u>4.194</u> | <i>Euro</i> |

Bei linearer Umlegung auf die einzelne Einheit des BTM ergeben sich 838,80 Euro angenommene Kosten pro Teilnehmer je Modul. Für den einzelnen Teilnehmertag sind rein rechnerisch bei angenommenen 3 Tagen je Einheit 279,60 Euro zu veranschlagen. Im Vergleich dazu liegen die Kosten für betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen für Manager der AUDI AG zu Themen der individuellen Kompetenzentwicklung zwischen 240

<sup>159</sup> Annahme Reisekosten: a) Zwei Einheiten werden an einem weiter entfernten Tagungshotel durchgeführt, einfache Entfernung 200 km. b) Eine Einheit wird an einem standortnahen Tagungshotel durchgeführt, einfache Entfernung 40 km. c) Die Netzwerkkonferenzen finden bei der AUDI AG in Ingolstadt statt. Demzufolge fallen keine Reisekosten an. Generell werden die Kosten nach Bundesbahntarif zweiter Klasse erstattet. Somit fallen für a) 2 x 44,00 Euro = 88,00 Euro an und für b) 23,00 Euro.

<sup>160</sup> Annahme Übernachtungskosten: Es werden 9 Übernachtungen á 120 Euro (inklusive Frühstück, Mittag- und Abendessen) veranschlagt.

Euro (,Struktur und Planung' im Projekt, Dauer: 1 Tag) und 2.880 Euro (,Veränderungsprozesse gestalten', Dauer: 3 Module á 2 Tage). Dies entspricht im Schnitt 405,90 Euro pro Teilnehmertag für die 19 angebotenen Qualifikationsmaßnahmen für Manager (Audi Akademie 2006a: 23-46). Insofern ist die Investition in das BTM unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten positiv zu bewerten. Zu dem gleichen Ergebnis kommt man, wenn man die Kosten des BTM in Vergleich zu den durchschnittlichen Weiterbildungskosten je Mitarbeiter in der Industriebranche setzt, die bei 1.109 Euro liegen (s. Tabelle 4, Punkt 2.2.3.4). Die Interpretation der Kosten im Vergleich zu den Ergebnissen der empirischen Analyse erfolgt in Kapitel 6.1.

### **5.1.2 Die Architektur der Fragebögen**

Der effizienten Durchführung einer Datenerhebung mittels Fragebogen geht die aufwändige Phase der Konstruktion des Erhebungsinstruments voraus, wenn für die anvisierte Fragestellung keine adäquaten Fragebögen anderer Autoren zur Verfügung stehen (Bortz; Döring 2006: 253). Deshalb müssen vor der Konstruktion der Fragebögen einige grundsätzliche Vorüberlegungen angestellt werden. Der sorgfältigen Formulierung der Items kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu.

#### **5.1.2.1 Vorüberlegungen**

Wie in Punkt 4.3.2 dargelegt, bietet sich für die Datenerhebung eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens an. Dabei sind zunächst folgende Fragen zu klären:

- Welche Kriterien muss der Fragebogen erfüllen?
- Sind die Fragen oder Aussagen (Items) verständlich formuliert?
- Wie soll der Fragebogen gestaltet werden?
- Welche Skalierung soll verwendet werden?
- Entspricht der Fragebogen den statistischen Gütekriterien?
- Mit wem muss der Fragebogen abgestimmt werden?
- Mit welchen Zielgruppen soll der Fragebogen getestet werden?

Die Beantwortung dieser Fragen ist deshalb essentiell, da verschiedene Zielgruppen unterschiedlicher Ausbildungsrichtung und mit unterschiedlichem Erfahrungshorizont zu vier Einheiten des BTM befragt werden.

Wie aus Abbildung 22 und 23 ersichtlich, werden die Teilnehmer und deren Vorgesetzten zu zwei Zeitpunkten befragt. Um möglichst objektive Daten zu erheben war ursprünglich geplant unmittelbar nach Abschluss der jeweiligen Einheit zusätzlich die Trainer zu den Dimensionen ,Zielerreichung', ,Praxisbezug' und ,Unterstützung' zu

befragen. Zu diesem Zweck wurden Fragebögen für die Trainer konzipiert. Da die Trainer Durchschnittswerte für die gesamte Teilnehmergruppe zu den Dimensionen angeben konnten, fließen die Ergebnisse der Befragung der Trainer nicht in die Analyse und Auswertung der Daten ein. Denn die Ergebnisse der Fragebögen für die Trainer werden auf Grund der mangelnden Vergleichbarkeit der Durchschnittswerte mit den individuell erhobenen Daten der Teilnehmer und Vorgesetzten nicht für die empirische Analyse verwendet, sondern dienen unternehmensinternen Zwecken (s. Anhang A, Fragebögen, S. 249 f.).

Weitere Fragebögen sind für die Gesamtmaßnahme sowie zur Erhebung der Investition entworfen worden, so dass in Summe 23 Fragebögen (s. Anhang A: Fragebögen, S. 236-301) zu gestalten waren. Auf Grund des Entfalls des Investitionsfragebogens wurden für den Zeitraum der Datenerhebung 18 Fragebögen eingesetzt (s. Abbildung 24).

Abbildung 24: Vorgehensweise zur Gestaltung der Fragebögen

|                        |  |                    |                |
|------------------------|--|--------------------|----------------|
| Zielgruppe:            | <b>Teilnehmer</b>  | <b>Vorgesetzte</b> | <b>Trainer</b> |
| Vorgehensweise:        | Schriftliche Befragung mittels Fragebogen zu <b>zwei Zeitpunkten</b> :<br>- Teilnehmer/Vorgesetzte/Trainer: unmittelbar <b>nach</b> jeder Einheit zu der Erwartung, der Einschätzung von Bedarfen, Wichtigkeit der vermittelten Inhalte, Zielerreichung (Lernerfolg), Praxisbezug und weiterer Unterstützung<br>- Teilnehmer/Vorgesetzte: Drei Monate <b>nach</b> jeder Einheit zu der Einschätzung von Transfererfolg und Steigerung der Managementkompetenz (Leistungssteigerung)<br>- Zusätzlich: Erhebung der Investition und Einschätzung der Gesamtmaßnahme nach der letzten Einheit |                    |                |
| Methode:               | - Querschnittanalyse und Längsschnittanalyse<br>(Zu jeder Einheit liegen zwei Befragungsergebnisse vor)  |                    |                |
| Anzahl der Fragebögen: | 5 Fragebögen pro Einheit = 20 Fragebögen für die Zielgruppe/Maßnahme<br>+ 2 Fragebögen „Gesamtmaßnahme“ (Teilnehmer/Vorgesetzte/Trainer)<br>+ 1 Fragebogen zur Erhebung der Investition = <b>23 Fragebögen</b><br><b>Für die Untersuchung relevant: 18 Fragebögen (exklusive Trainer und Investition)</b>  |                    |                |
|                        | <b>Zeitbedarf zur Erstellung der Fragebögen: 07/05 bis 03/06 (9 Monate)</b>  |                    |                |
| Abstimmung:            | - Mit der Unternehmensleitung (Personalleiter), dem Geschäftsführer der Audi Akademie, den verantwortlichen Trainern und dem Betriebsrat für die Standorte Ingolstadt und Neckarsulm   |                    |                |

Der Zeitbedarf für Gestaltung, Abstimmung, Überarbeitung und Durchführung des Pretests umfasste insgesamt neun Monate, von Juli 2005 bis März 2006. Damit die Fragebögen eingesetzt werden konnten, war zunächst eine Genehmigung seitens der Personalleitung der AUDI AG und den Betriebsräten der Standorte Ingolstadt und Neckarsulm erforderlich. Inhaltlich erfolgte während des Befragungszeitraums ein regelmäßiger Abgleich mit dem Geschäftsführer und den verantwortlichen Trainern der Audi Akademie.

### 5.1.2.2 Der Aufbau der Fragebögen

Um die in Abbildung 23 gezeigten Dimensionen erfassen zu können, ist vor der Erstellung der Fragebögen zunächst zu klären, welche Frageform Verwendung finden soll.

Im Allgemeinen ist zwischen offenen und geschlossenen Fragen zu unterscheiden. Da die Auswertung von offenen Fragen schwieriger und zeitaufwändiger (Wellenreuther 2000: 340 f.) sowie eine Auswertung zwischen den einzelnen Zielgruppen und Befragungszeitpunkten durch die mangelnde Standardisierung nur sehr eingeschränkt möglich ist, werden für die Datenerhebung überwiegend geschlossene Fragen eingesetzt. Dieses Antwortformat zeichnet sich dadurch aus, dass alle relevanten Antwortkategorien vorgegeben sind, aus denen der Befragte entsprechend seiner Einschätzung auswählt.

„Bei der *geschlossenen Frage* werden dem Befragten zugleich auch alle möglichen oder zumindest alle relevanten Antworten – nach Kategorien geordnet – vorgelegt. Die Aufgabe besteht lediglich darin, dass er aus diesen Antwortmöglichkeiten ‚seine‘ Antwort auswählt“ (Atteslander 2003: 162).

Nach Bortz und Döring ist dieses Format vorzuziehen, da die Auswertung erleichtert und die Objektivität der Erhebung erhöht wird (Bortz; Döring 2006: 254). Weitere Vorteile liegen in der Vergleichbarkeit der Antworten zwischen den Befragten sowie dem geringeren zeitlichen und kognitiven Aufwand bei der Beantwortung der Fragen (Diekmann, 2005, S. 408).

Grundsätzlich unterscheidet man dabei drei Kategorien von Fragen: den Identifikationstyp, den Selektionstyp und den Ja-Nein-Typ (Atteslander 2003: 162 ff).

Diese sind folgendermaßen in den Fragebogen integriert:

- Die Dimension ‚Unterstützung‘ ist mit dem Ja-Nein-Typ (Dichotomie) beantwortbar.
- Bei den Dimensionen ‚Wichtigkeit‘, ‚Bedarf‘, ‚Zielerreichung‘, ‚Transfererfolg‘, ‚Steigerung der Managementkompetenz‘, ‚Praxisbezug‘ sowie ‚Allgemeine Fragen‘ findet der Selektionstyp Anwendung. Es handelt sich hierbei um eine Frage mit vorgegebenen Antwortalternativen unter denen der Befragte auswählt. Stehen hierfür mehr als zwei Antwortkategorien zur Verfügung, handelt es sich um Mehrfachauswahl-Fragen (Atteslander 2003: 163 f.).
- Der Identifikationstyp, der konkret nach Personen, einer Zeit, etc. fragt, wird nicht verwendet.

Da bei geschlossenen Fragen die Antwortkategorien vorgegeben werden, ist eine besonders intensive Beschäftigung mit der Einschätzungsskala erforderlich. Es besteht die Gefahr, bedeutsame Aspekte auszublenden, wenn diese nicht im Kategoriensystem enthalten sind (Diekmann 2005: 409). Die in der vorliegenden Untersuchung verwendete 4-stufige Ratingskala ermöglicht den Befragten die qualitative Beurteilung einer Merkmalsausprägung (Bühner 2004: 51) sowie die differenzierte Wiedergabe der Einschät-

zungen, ohne dabei kognitiv überfordert zu werden. Für jede Stufe steht in Abhängigkeit von der Itemformulierung ein verbaler Anker zur Verfügung. So werden die Items der Dimension ‚Wichtigkeit‘ unter Verwendung der Abstufungen ‚sehr wichtig‘, ‚wichtig‘, ‚weniger wichtig‘ und ‚nicht wichtig‘ beantwortet. Bei der Dimension ‚Transfererfolg‘ sind von den Probanden die Kategorien ‚vollständig übertragen‘, ‚größtenteils übertragen‘, ‚teilweise übertragen‘, ‚nicht übertragen‘ auszuwählen.

Falls eines der Items von den Befragten nicht zugeordnet werden kann, wird als Ausweichkategorie ‚Habe ich in Baustein X nicht bearbeitet‘ angeboten. Damit soll vermieden werden, dass aus Mangel an passenden Kategorien die Beantwortung des Fragebogens abgebrochen wird und dies somit zu einem Antwortbias führt.

Eine weitere Differenzierung (Notenskala, 5-stufig, 7-stufig, 9-stufig) wurde in Erwägung gezogen, davon jedoch Abstand genommen: Eine 7- oder 9-stufige Skala birgt die Gefahr der Scheingenauigkeit. Zudem wird ab einer 5-stufigen Skala die Tendenz zur Mitte gefördert. Ein wesentlicher Grund zur Verwendung der 4-stufigen Ratingskala liegt im praktischen Einsatz bei den Assessment-Centers und Leistungsbeurteilungen bei Audi, so dass die Befragten bereits mit dieser Skalierung vertraut sind.

Der Aufbau der Fragebögen ist in Abbildung 25 im Überblick dargestellt.

Zu Beginn der Befragung werden bei den Teilnehmern und Vorgesetzten soziodemographische Daten erhoben. Die Zuordnung der Fragebögen zu den Teilnehmern bzw. Vorgesetzten über die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte hinweg erfolgt über die Verwendung eines individuellen Codewortes. Eine eindeutige Zuordnung zwischen Teilnehmer und entsprechendem Vorgesetzten ist deshalb nicht möglich.

Unmittelbar im Anschluss an eine Trainingseinheit werden die *Teilnehmer* zu den Dimensionen

- Erwartungen und Erfüllungsgrad
- Positives und Negatives
- Wichtigkeit
- Bedarf
- Zielerreichung

sowie etwa drei Monate nach der Teilnahme zu den Dimensionen

- Transfererfolg,
- Steigerung der Managementkompetenz (Leistungssteigerung),
- Praxisbezug,
- Weitere Unterstützung und Förderung sowie

- Positives und Negatives

befragt.

Die *Vorgesetzten* der Teilnehmer beantworten unmittelbar nach Abschluss einer Trainingseinheit Fragen zu den Dimensionen

- Erwartungen (ungestützt),
- Wichtigkeit,

und etwa drei Monate nach Abschluss einer Trainingseinheit des BTM zu den Dimensionen

- Steigerung der Managementkompetenz ,
- Bedarf,
- Unterstützung und weitere Förderung.

Die Dimensionen setzen sich wiederum aus unterschiedlichen Subdimensionen entsprechend der Trainingsinhalte zusammen, um den Erkenntnisgewinn über die Bewertung der einzelnen Bestandteile des BTM zu erhöhen. So besteht z.B. die Dimension ‚Wichtigkeit‘ für Baustein 1 aus den Subdimensionen ‚Selbst- und Rollenmanagement‘ und ‚Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen‘ (s. Anhang A, Fragebögen, S. 237).

Diese Subdimensionen werden weiter untergliedert, um die Einschätzungen der Zielgruppen bei den Dimensionen ‚Zielerreichung‘, ‚Transfererfolg‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ auf die im BTM vermittelten Inhalte beziehen zu können. So wird die Subdimension ‚Selbst- und Rollenmanagement‘ der Dimension ‚Wichtigkeit‘ weiter differenziert in ‚Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen‘, ‚Bearbeitung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen‘ sowie ‚Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster‘ (s. Anhang A, Fragebögen, S. 237).

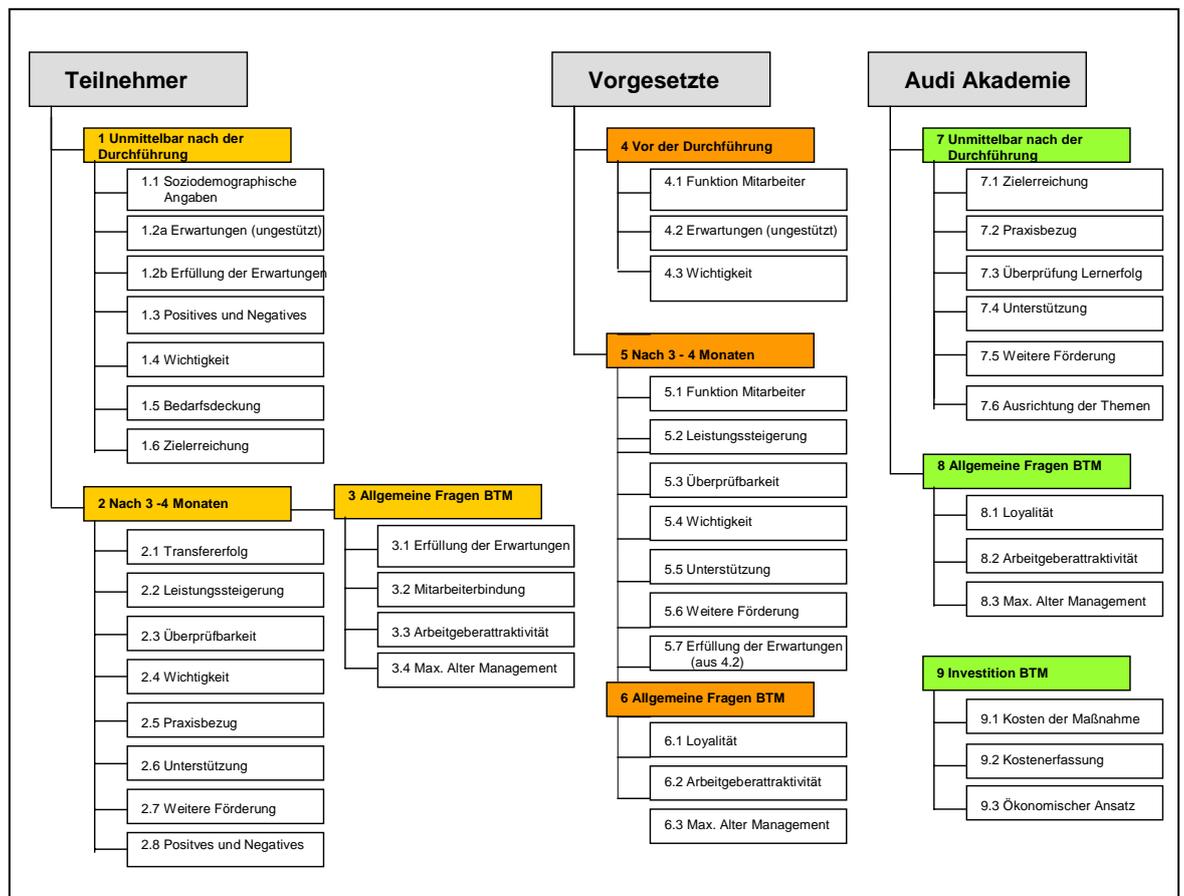
Nach Abschluss der Gesamtmaßnahme BTM erfolgt seitens der Teilnehmer und der Vorgesetzten eine Einschätzung zur

- Steigerung der Mitarbeiterbindung an das Unternehmen Audi durch die Teilnahme an dem BTM,
- Steigerung der Arbeitsmotivation durch die Teilnahme an dem BTM,
- Altersgrenze bei der Entwicklung zum Manager.

Der Fragebogen ‚Gesamtmaßnahme‘ ist am Ende des jeweiligen Fragebogens zu Baustein 3 integriert.

Alle Fragebögen wurden einheitlich und übersichtlich gestaltet, um die Beantwortung zu erleichtern. Zudem wurde bei jeder postalischen Versendung ein Anschreiben mit einer Erklärung über den Zweck der Untersuchung mit der Zusicherung von Anonymität und vertraulicher Behandlung der Daten beigelegt (s. Anhang A, Fragebögen, S. 239).

Abbildung 25: Der Aufbau der Fragebögen



### 5.1.2.3 Die Formulierung der Items

Bei der Entwicklung der Fragebögen wurde darauf geachtet, dass die Items für alle Zielgruppen klar und verständlich sind. Dabei finden die entsprechenden „Faustregeln“ von Wellenreuther (2000), Atteslander (2003) sowie die Kriterien von Bühner (2004) Anwendung. Diese sind z.B. Verständlichkeit, Eindeutigkeit, keine doppelten Negationen, keine Überforderung, Neutralität, Balance<sup>161</sup> (Wellenreuther 2000: 327 ff.; ebenso Atteslander 2003: 173 f.; ebenso Bühner 2004: 60 ff.).

<sup>161</sup> „Balance“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Fragen so formuliert sein sollten, „dass von vornherein jede Antwort tatsächlich angekreuzt werden kann.“ (Wellenreuther 2000: 329)

Die Items wurden von den Lernzielen der jeweiligen Themen für jede Einheit abgeleitet. Zu diesem Zweck stellten die verantwortlichen Trainer der Audi Akademie Unterlagen und Informationen zu den Einheiten des BTM bereit. Jedoch waren zum Teil die Lernziele für die Zielsetzung der Studie – insbesondere bei Baustein 3 – noch nicht vollständig ausformuliert. Demzufolge mussten in Abstimmung und Diskussion mit den Trainern der Audi Akademie Lernziele definiert werden, die als Items in dem Fragebogen Verwendung finden konnten. Darauf aufbauend wurden die Kriterien zur Überprüfung des Transfererfolges und der Managementkompetenz definiert und entsprechend als Items im Fragebogen für die zweite Befragung umgesetzt.

Die Fragebögen wurden in einem iterativen Prozess mehrfach sowohl mit Experten als auch mit Laien diskutiert, in verschiedenen Versionen entwickelt, auf einem zielgruppenadäquaten Aufbau überprüft<sup>162</sup>, im Pretest erprobt und erneut überarbeitet. Des Weiteren war es wichtig, dass die Dimensionen und Items die zentralen Nutzenkriterien der betrieblichen Weiterbildung abbilden.<sup>163</sup> Die Fragebögen erhielten für alle Fragen und Zielgruppen das gleiche Design.<sup>164</sup>

Auf die Formulierung der Items wurde besondere Sorgfalt verwendet. Damit sollen Einschränkungen hinsichtlich des gewählten Forschungsdesigns auf Grund der Rahmenbedingungen ausgeglichen werden. Im Vordergrund steht die Interpretierbarkeit der Ergebnisse: Veränderungen in den Maßen des Trainingserfolgs sollen auf die Teilnahme am BTM bezogen werden können. Daher werden in den Fragebögen solche Formulierungen gewählt, die darauf hinweisen, dass die Einschätzung der Items ausschließlich auf die Teilnahme am BTM bezogen sein soll. So wird z.B. die Befragung der Teilnehmer zur Steigerung ihrer Managementkompetenz eingeleitet durch die Erläuterung: „Eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz ist dann gegeben, wenn Sie – seit dem Besuch von Baustein X – eine Steigerung unten stehender Fertigkeiten feststellen können“ (s. Anhang A, Fragebögen, S. 240).

Zudem weisen die Inhalte der Items eine hohe Spezifität für die Inhalte des BTM auf. Die Objektivität der Erhebung soll durch die Einschätzungen der Vorgesetzten der Teilnehmer des BTM verbessert werden. Ziel ist es, mögliche Effekte von Urteilsverzerrungen auf Seiten der Teilnehmer auszugleichen.

Für die Interpretation der erhobenen Daten ist es wichtig, sich der Schwächen einer Erhebung mittels schriftlicher Befragung bewusst zu sein. Abgesehen von dem hohen Aufwand und den erforderlichen Vorkenntnissen für die Konstruktion eines Fragebogens (Bortz; Döring 2006: 236 f.), spielen – wie oben beschrieben – insbesondere Verzerrungen der Urteilsbildung eine wichtige Rolle für die Interpretierbarkeit der Ergebnisse.

---

<sup>162</sup> Vgl. dazu Kapitel 4.3 (Die Bestimmung der Methodik zur Theorieprüfung)

<sup>163</sup> s. dazu Punkt 2.4.2.2.1 (Das Zielsystem und das Modell der Nutzenmessung)

<sup>164</sup> s. dazu Anhang A, Fragebögen, S. 236-301

Hierzu zählt u.a. neben dem sog. „Hawthorne-Effekt“, im Sinne einer Verhaltensänderung der Teilnehmer wissenschaftlicher Untersuchungen auf Grund ihres Bewusstseins über die Teilnahme (Bortz; Döring 2006: 504), das Phänomen der „sozialen Erwünschtheit“ (Bortz; Döring 2006: 232 f.). Hierbei besteht die Gefahr, dass Teilnehmer ihre Leistungen beschönigen, um bei ihren Vorgesetzten einen positiven Eindruck zu hinterlassen. Die Zusicherung von Anonymität soll in der vorliegenden Untersuchung dieser Tendenz entgegenwirken.

Auch das Vorgesetztenurteil unterliegt der subjektiven Eindrucksbildung. So kann z.B. eine kollegiale Beziehung zu dem Mitarbeiter die Einschätzung verzerren. Zudem ist meist problematisch, dass der Vorgesetzte nicht alle Verhaltensweisen des Mitarbeiters beobachten kann und daher nur Ausschnitte seiner Arbeitsleistung zu bewerten vermag (Leitl 2006: 15). Tendenziell neigen jedoch eher die Trainingsteilnehmer im Sinne eines Mildeeffekts zu einer Überschätzung ihrer Trainingsleistung im Vergleich zu anderen Urteilern (Leitl 2006: 21).

Des Weiteren sollte bei der Interpretation der Ergebnisse die fehlende Standardisierung der Befragungsbedingungen (direkte Befragung unmittelbar nach dem Training sowie postalische Versendung der Fragebögen) beachtet werden (Bortz; Döring 2006: 251 f.). In der vorliegenden Untersuchung wird dieser Fehlerquelle teilweise dadurch entgegengewirkt, dass die Beantwortung der Fragebögen in der Trainingsgruppe durch die Begleitung eines Trainers erfolgt.

### 5.1.3 Durchführung des Pretests

„Hat man das Erhebungsinstrument ausgewählt und konkretisiert ... so sollte im nächsten Schritt ein *Pretest*, d.h. eine Vor- oder Testerhebung, durchgeführt werden. Ein Pretest dient dazu, das erstellte Erhebungsinstrument auf seine Tauglichkeit hin zu testen und zu prüfen, inwieweit sich die beabsichtigten Hypothesenprüfungen durchführen lassen.“ (Atteslander 2003: 329 f.)

Weiterhin soll damit getestet werden, ob die Fragebögen den statistischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität genügen, und ob die Abstufungen und Frageformulierungen eindeutig sind (Wellenreuther 2000: 347 f.; ebenso Bühner 2004: 28 ff.).

Vor Einsatz der Fragebögen wurden insgesamt 13 Testpersonen befragt. Als Probanden stellten sich neun Teilnehmer des BTM aus verschiedenen Geschäftsbereichen zur Verfügung, die dieses entweder gerade durchliefen<sup>165</sup> oder bereits beendet hatten. Dadurch konnten die Denkweisen und Interpretationsrichtungen unterschiedlicher Fach- und Ausbildungsrichtungen berücksichtigt werden. Drei Ingenieure aus dem Geschäftsbereich

---

<sup>165</sup> Es wurde darauf geachtet, dass Teilnehmer als Testpersonen befragt wurden, die nicht zu den Untersuchungseinheiten gehörten.

‚Technische Entwicklung‘, drei Betriebswirte aus den Bereichen ‚Marketing/Vertrieb‘ und ‚Finanz und Organisation‘, ein Wirtschaftsingenieur aus dem Bereich ‚Controlling‘ sowie zwei Verwaltungswissenschaftler aus dem Geschäftsbereich ‚Personal- und Sozialwesen‘ erklärten sich bereit, die Fragebögen zu testen. Darüber hinaus beurteilten vier Hochschullehrer der Katholischen Universität Eichstätt/Ingolstadt sowie der Fachhochschule Regensburg die Fragebögen auf ihre wissenschaftliche Eignung. Als Ergebnis wurde die Tauglichkeit des Erhebungsinstrumentes zur Hypothesenüberprüfung bestätigt.

Aus den Pretests ergaben sich dennoch weitere Hinweise zur Optimierung:

- Die Versuchspersonen merkten an, dass sie nicht ausreichend ‚abgeholt‘ würden. Sie wollten sich ausführlicher zu der Maßnahme BTM äußern, als dies mit den geschlossenen Fragen möglich war. Aus diesem Grund wurde für jede Einheit und zu jedem Befragungszeitpunkt die offene Frage eingefügt ‚Was ist Ihnen darüber hinaus besonders positiv oder negativ aufgefallen?‘.
- Die Versuchspersonen empfanden die Definitionen und Hinweise zur Bearbeitung, die zu jeder Dimension vermerkt waren, als ausreichend. Es erfolgten geringfügige sprachliche Abänderungen.
- Die Einfügung der Ausweichkategorie bei den Fragebögen der Teilnehmer ‚Habe ich in Baustein X nicht bearbeitet‘ als fünfte Skala, führte zu dem Hinweis, dass bei den Fragebögen der Vorgesetzten und Trainer ebenfalls die Ausweichkategorie ‚Keine Beurteilung möglich‘ anzufügen sei.
- Die Versuchspersonen empfanden die ersten Entwürfe der Fragebögen insgesamt als zu lang. Durch die Vielzahl an Dimensionen, die in den Fragebögen Eingang fanden, war der Zeitaufwand zur Beantwortung sehr hoch. Im Hinblick auf die Bedeutung für die Nutzenerhebung wurden jedoch keine Dimensionen entfernt. Allerdings erfolgte eine Kürzung der Items, die unter jede Dimension gefasst waren.
- Nicht alle Versuchspersonen waren mit dem Einsatz der Ratingskala zufrieden. Manche wollten lieber Schulnoten vergeben, andere die Likert-Skala (Bortz; Döring 2006: 224) verwenden. Da die verschiedenen Meinungen zu keiner eindeutigen Präferenz führten, wurden die möglichen Testskalen mit zwei Hochschullehrern diskutiert, die die erweiterte 4-stufige Skalenfrage für wissenschaftlich korrekt und für die geplante Auswertung als sinnvoll erachteten.<sup>166</sup>

---

<sup>166</sup> s. dazu auch Bortz; Döring 2006: 176 ff.

### 5.1.4 Rücklaufquoten

Zunächst wird die theoretische Rücklaufquote errechnet, bevor die Erläuterung der tatsächlichen Rücklaufquote erfolgt.

#### 5.1.4.1 Prognose

Die Rücklaufquote wurde in einer ersten Hochrechnung folgendermaßen ermittelt:

Teilnehmer:

- Durchschnittlich besteht jede Teilnehmergruppe aus 30 zukünftigen Managern.
- Da die Fragebögen von den verantwortlichen Trainern unmittelbar nach jeder Einheit an die Teilnehmer ausgegeben und sofort beantwortet werden können, ist davon auszugehen, dass die Rücklaufquote bei nahezu 100% liegt. Dies entspricht 30 ausgefüllten Fragebögen.
- Bei der zweiten Befragung ca. drei Monate später ist ein Rücklauf von 50% (= 15 Fragebögen) zu erwarten, bedingt durch die zeitliche (nachlassendes Interesse) und persönliche Distanz (postalische Versendung).
- Damit ergeben sich rechnerisch pro Einheit ca. *45 beantwortete Fragebögen*.

Vorgesetzte:

- Nach Abschluss jeder Einheit erfolgt die Versendung der Fragebögen per Hauspost.
- Angesichts der Zeitknappheit sowie der größeren Distanz zum BTM wird bei dieser Zielgruppe pro Befragungszeitpunkt und pro Einheit mit einer Rücklaufquote von 50% gerechnet.
- Dies ergibt insgesamt eine *Anzahl von 30 retournierten Fragebögen*.

Trainer:

- Die jeweils verantwortlichen Trainer füllen einen Fragebogen unmittelbar nach dem Ende jeder Einheit aus.
- Demzufolge wird eine Rücklaufquote von 100 % erwartet.

Resultate:

Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende prognostizierte Anzahl der beantworteten Fragebögen:

Anzahl pro Einheit: 76 Fragebögen (45 Teilnehmer + 30 Vorgesetzte + 1 Trainer)

Querschnitterhebung: 3 Gruppen zu 4 Einheiten:  $4 \times 76 = 301$  *beantwortete Fragebögen*.

Längsschnitterhebung: 1 Gruppe zu 4 Einheiten:  $4 \times 76 = 301$  *beantwortete Fragebögen*.

Es ist demnach davon auszugehen, dass im gesamten Untersuchungszeitraum 602 beantwortete Fragebögen auszuwerten sind.

#### 5.1.4.2 Die tatsächliche Rücklaufquote

Die Rücklaufquote, d.h. der Anteil der retournierten an den versendeten Fragebögen wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Dazu gehören im Allgemeinen die soziodemographischen Merkmale der befragten Personen, das Thema der Untersuchung und die formale und sprachliche Gestaltung der Fragebögen (Bortz; Döring, 2006: 256 ff.). Hilfreich zur Erhöhung der Rücklaufquote kann die Angabe eines letzten Rücksendedatums oder die Durchführung von „Nachfassaktionen“ (Bortz; Döring 2006: 258 f.) sein. Weiterhin lässt sich die Rücklaufquote positiv beeinflussen durch telefonische oder schriftliche Vorankündigung der Untersuchung und eine Vorstellung des Forschers bzw. der forschenden Institution. Ein Begleitschreiben zum Fragebogen sollte darüber hinaus die Bedeutsamkeit der Studie verdeutlichen und auf die vertrauliche Behandlung der Daten sowie die anonymisierte Auswertung nur zu wissenschaftlichen Zwecken hinweisen (Bortz; Döring: 257).

Für die vorliegende Untersuchung wurde neben der sorgsamsten Gestaltung der Fragebögen und eines Anschreibens für die jeweiligen Erhebungspunkte ein letztes Rücksendedatum gesetzt. Hinweisschreiben zur erneuten Erinnerung mussten in Anbetracht der hohen Rücklaufquoten nicht verwendet werden.

Die Pilotierung erfolgte bei der Netzwerkkonferenz 2 der Gruppe 4 mit 27 Teilnehmern und Vorgesetzten im November 2005. Die hohen Rücklaufquoten von 81,5% bei den Teilnehmern und 47,8% bei den Vorgesetzten unmittelbar nach Abschluss der Netzwerkkonferenz 2 sowie von 59,1% bei den Teilnehmern und 36,4% bei den Vorgesetzten nach drei Monaten bestätigten die Prognose.<sup>167</sup>

Die Fragebögen wurden infolge einiger Anregungen der Pilotgruppe nochmals geringfügig sprachlich verändert und daraufhin bei der Längsschnitterhebung und der weiteren Querschnitterhebung bis zum Ende der Untersuchung im März 2007 eingesetzt.

Im Verlauf des Befragungszeitraums traten folgende Störungen auf, die den Rücklauf der Fragebögen beeinflussten:

- Einige Teilnehmer wechselten im Verlauf der Maßnahme den Geschäftsbereich und damit auch den Vorgesetzten. Dies wirkte sich auf die Einschätzung durch die neuen Vorgesetzten aus, die den Veränderungsprozess ihrer Mitarbeiter auf Grund der Teilnahme am BTM noch nicht beurteilen konnten.

---

<sup>167</sup> s. dazu Anhang B, Rücklaufquoten, S. 302

- Teilweise war die Motivation den Fragebogen zu beantworten bei den Vorgesetzten und Teilnehmern gering. Wie zu erwarten sank die Rücklaufquote insbesondere bei der postalischen Versendung nach drei Monaten und im Verlauf der Längsschnitterhebung.
- Des Weiteren wechselten einige Teilnehmer zu ausländischen Standorten oder auch den Arbeitgeber, so dass diese Teilnehmer und deren Vorgesetzte nicht mehr befragt werden konnten.
- In seltenen Fällen hatte ein Vorgesetzter zwei Teilnehmer zu dem BTM gemeldet, so dass infolge der zeitlichen Limitation zum Teil die Motivation des Vorgesetzten geringer war, den Fragebogen für beide Teilnehmer auszufüllen.

So wären im Idealfall an die insgesamt 240 befragten Personen der Stichprobe, bestehend aus den 118 Teilnehmern der vier Trainingsgruppen, den jeweiligen Vorgesetzten sowie den vier Trainern (s. Abbildung 22), 964 Fragebögen versendet worden (s. Anhang B, Rücklaufquoten, S. 302). Tatsächlich sind auf Grund der obengenannten Störungen 869 Fragebögen verteilt worden. Dies entspricht einem Delta von 95. Von den versendeten 869 Fragebögen wurden 463 retourniert, so dass die endgültige Rücklaufquote bei 53,3% liegt und damit als sehr positiv gewertet werden kann (Bortz; Döring 2006: 256 f.).

## **5.2 Erfassung der erhobenen Daten mit SPSS**

Die Erfassung und Auswertung der Daten aus den Fragebögen zum BTM erfolgte mit der statistischen Analysesoftware SPSS. Zu jeder Trainingseinheit wurde jeweils eine Datenmatrix für Teilnehmer und Vorgesetzte erstellt. Zunächst mussten die zugehörigen Variablen hinsichtlich ihrer Bezeichnung, ihres Wertebereichs und ihres Skalenniveaus definiert und anschließend die Daten eingegeben werden.

## **5.3 Datenauswertung und Hypothesenprüfung**

Zu Beginn dieses Kapitels werden die verwendeten statistischen Verfahren zur qualitativen und quantitativen Auswertung der Forschungsfragen vorgestellt (5.3.1). Die realisierten Stichproben bestehend aus den Teilnehmern und deren Vorgesetzten werden als Basis für die nachfolgende Datenanalyse unter Punkt 5.3.2 näher charakterisiert. Um die Güte der Datenerhebungsmethodik sicherzustellen, ist die Überprüfung aller Dimensionen der Fragebögen hinsichtlich ihrer Reliabilität erforderlich (5.3.3). Zu Beginn der statistischen Datenanalyse steht die Betrachtung der Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an das gesamte BTM sowie an seine Trainingseinheiten (5.3.4). Die quantitative Überprüfung zum Nutzen des BTM findet für die einzelnen Hypothesen jeweils unter rein deskriptiver Betrachtung der vier untersuchten Trainingseinheiten statt (5.3.5). Eine weiterführende Interpretation der Ergebnisse erfolgt im sechsten Hauptteil.

### 5.3.1 Planung der Auswertung

Bevor die Auswertung erfolgen kann, ist es erforderlich, das Skalenniveau für die erhobenen Daten zu definieren. Daraufhin muss die Reliabilität der Fragebögen überprüft werden, um die Güte der statistischen Erhebungsmethodik zu gewährleisten. Die Vorgehensweise bei der Auswertung von qualitativ erhobenen Daten ist zu klären, ebenso wie das Verfahren zur Auswertung der Hypothesen. Zudem ist die Höhe des Signifikanzniveaus und der Effektstärken als Maß für die statistische Bedeutsamkeit zu erörtern.

#### 5.3.1.1 Skalenniveau

Die Auswahl der statistischen Auswertungsverfahren zur Prüfung der aufgestellten Hypothesen setzt die Definition des zugrunde liegenden Skalenniveaus für die erhobenen Daten voraus. Da die Messung der Daten mittels Fragebogen überwiegend auf einer 4-stufigen Ratingskala mit Ausweichkategorie erfolgt,<sup>168</sup> ist zunächst zu klären, welches Skalenniveau angenommen werden kann. Zielsetzung ist stets, das höchstmögliche Niveau zu wählen. Die Richtlinien zur Festlegung sind jedoch umstritten, daher wird in der Praxis bei Messungen mit Fragebögen meist auf eine Überprüfung verzichtet und das Intervallskalenniveau vorausgesetzt, um die Bandbreite verwendbarer statistischer Auswertungsverfahren zu erhöhen (Bortz 2005: 26). Diese Vorgehensweise wird dadurch begründet, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Hypothese empirisch zu bestätigen, bei einem fälschlicherweise angenommenen Skalenniveau eher sinkt (Bortz; Döring 2006: 69 f.). Daher wird auch in der vorliegenden Untersuchung von einem Intervallskalenniveau für die erhobenen Daten ausgegangen.

#### 5.3.1.2 Auswertungsverfahren zur Reliabilitätsprüfung

Die verwendeten Fragebögen zur Überprüfung des Nutzens der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme BTM wurden speziell für die vorliegende Untersuchung konstruiert und inhaltlich auf jede der vier untersuchten Trainingseinheiten ausgerichtet. Um die Güte der statistischen Erhebungsmethodik sicherzustellen, werden alle Fragebögen auf ihre Reliabilität überprüft. Der Grad der Messgenauigkeit der Fragebögen kann durch unterschiedliche Methoden ermittelt werden (Bortz; Döring 2006: 196 ff.). Die für die vorliegende Untersuchung gewählte Berechnungsmethode dient als Maß für die interne Konsistenz zwischen verschiedenen Fragebogenitems. Der berechnete Koeffizient, Cronbachs Alpha, stellt die wahre Varianz der Daten als Korrelation zwischen allen verwendeten Items dar und kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. (Bortz; Döring 2006: 198 f.). Erwartet wird von Tests, die nicht nur explorativen Zwecken dienen, eine Relia-

---

<sup>168</sup> Vgl. dazu Punkt 5.1.2.2 (Der Aufbau der Fragebögen)

bilität, die über 0,80 liegt (Bortz; Döring 2006: 198 f.; ebenso Bühner 2004: 122 f.). In der vorliegenden Untersuchung werden auch niedrigere Werte akzeptiert, da es sich um eine einmalige praxisbezogene Erhebung handelt (Bortz; Döring 2006: 199).

Unter Punkt 5.3.3 werden die Werte für Cronbachs Alpha aller Fragebögen von Teilnehmern und Vorgesetzten zu den vier untersuchten Trainingseinheiten des BTM angegeben. Als Analyseniveau dient die Ebene der Dimensionen in den Fragebögen, da die zugeordneten Items jeweils dasselbe Konstrukt erfassen, z.B. die Zielerreichung oder den Transfererfolg.

### **5.3.1.3 Qualitative Auswertung**

Eine Besonderheit stellt die Analyse der Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an die Trainingseinheiten des BTM dar. Auf Grund der Tatsache, dass diese in einem offenen Antwortformat abgefragt worden sind, erfordert die strukturierte Datenanalyse eine Zusammenfassung der einzelnen Antworten zu Kategorien. Demzufolge wurden in einem iterativen Prozess 13 Kategorien gebildet und einer Reliabilitätsprüfung unterzogen. Das Kategoriensystem, die Ergebnisse der Überprüfung sowie die Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an das BTM werden unter Punkt 5.3.4 erläutert.

### **5.3.1.4 Auswertungsverfahren zur empirischen Hypothesenprüfung**

Die Auswertung der aufgestellten Hypothesen zum Nutzen des BTM erfolgt unter Verwendung deskriptiver und inferenzstatistischer Verfahren. Zunächst werden anhand von *Mittelwerten* und *Standardabweichungen* der relevanten Dimension zu jeder Hypothese die Bewertungen der Teilnehmer und deren Vorgesetzten hinsichtlich der vier Trainingseinheiten betrachtet. Die Entscheidung gegen oder für die Hypothese wird unter Zuhilfenahme der Ergebnisse des *t-Tests* ermittelt.

Bei allen Auswertungen ist die Skalierung der Fragebögen zum BTM zu beachten, bei der der Wert ,1' als sehr positive und der Wert ,4' als sehr negative Einschätzung gilt.

Die ursprüngliche Überlegung, als nutzenkritischen Wert den Skalenmittelwert von 2,5 anzunehmen, wurde verworfen. In Abstimmung mit den Trainern der Audi Akademie und unter Berücksichtigung der personalpolitischen Unternehmensphilosophie der AUDI AG, die den Erfolg des Unternehmens mit einer hochwertigen Personalentwicklung verbindet, wurde als nutzenkritischer Wert der Skalenwert ,2' festgelegt.

Im Fall einer signifikanten Nichterfüllung des unternehmensseitigen Anspruchs, d.h. der Ablehnung einer Hypothese, kann das Analyseniveau zum Zweck der Ableitung von Handlungsempfehlungen zur Optimierung des BTM erhöht werden, indem eine detaillierte Betrachtung der Einschätzungen der jeweiligen Subdimensionen erfolgt. Diese

Betrachtung stützt sich auf die prozentuale Verteilung der Antworten hinsichtlich der fünf Antwortkategorien.

Die Hypothesen bezüglich der Zusammenhänge zwischen den erhobenen Dimensionen werden anhand der *Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson* ausgewertet und auf Signifikanz überprüft.

Die Fragestellung zur Altersgrenze für die Teilnahme an einer Führungskräfteentwicklungsmaßnahme wird mittels *Häufigkeitsberechnungen* für die Einschätzungen der Teilnehmer und deren Vorgesetzten aus den Trainingsgruppen 5 und 6 analysiert.

Weitere Forschungsfragen betreffen die Betrachtung von Abweichungen zwischen den befragten Trainingsgruppen sowie zwischen Teilnehmern und Vorgesetzten hinsichtlich ihrer Bewertung einer Trainingseinheit. Die Signifikanz möglicher Abweichungen ist für die unterschiedlichen Trainingsgruppen auf Basis der Annahme unabhängiger Fehlerkomponenten anhand der *einfaktorischen Varianzanalyse (ANOVA)* zu prüfen. Da auf Grund organisatorischer Bedingungen bei den Beurteilergruppen Teilnehmer und Vorgesetzte inhaltlich nicht von einer Unabhängigkeit der Urteile ausgegangen wird,<sup>169</sup> eine direkte Zuordnung zwischen einem Teilnehmer und seinem Vorgesetzten ebenfalls nicht möglich ist, erfolgt die Überprüfung der Abweichungen auf Basis der Betrachtung von deskriptiven Maßen.

Vorab werden die zur statistischen Berechnung erforderlichen Voraussetzungen der Normalverteilung der Daten sowie der Varianzhomogenität zwischen den Beurteilergruppen anhand des *Kolmogoroff-Smirnov-Tests* bzw. des *Levene-Tests* überprüft.

Den Abschluss der empirischen Analyse bildet eine zusammenfassende Betrachtung der vier Trainingseinheiten mit allen erhobenen Dimensionen.

### **5.3.1.5 Signifikanzniveau und Effektgrößen**

Ob ein vorhandener Effekt der Teilnahme an der Maßnahme BTM im Rahmen einer empirischen Untersuchung ermittelt werden kann, ist abhängig von den drei Faktoren Signifikanzniveau, Effektgröße und Stichprobenumfang. Die Wahrscheinlichkeit, zugunsten einer gültigen Alternativhypothese zu entscheiden, wird auch als Teststärke bezeichnet (Bortz; Döring 2006: 602 f.).

Das Signifikanzniveau, auch Irrtumswahrscheinlichkeit genannt, dient der Entscheidungsabsicherung für eine Hypothese und wird nach inhaltlichen Kriterien festgelegt: Falls eine Fehlentscheidung für die Wirksamkeit der Maßnahme sehr gravierende Folgen

---

<sup>169</sup> Es besteht die Möglichkeit, dass sich die Vorgesetzten mit den Teilnehmern über die Einschätzungen zu den Fragebögen abstimmen oder sich auch die Inhalte des BTM erklären lassen (s. dazu auch Punkt 4.3.3 (Die Datenbasis)).

hätte (z.B. Krankheitsbefund eines Arztes, Sicherheit bei Brücken), wird ein Signifikanzniveau von 1% gewählt. Da dies in der vorliegenden empirischen Untersuchung nicht der Fall ist, ist die Annahme einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% ausreichend (Bortz 2005: 114 f.).

Auf diese Weise ist es trotz teilweise geringer Stichprobengrößen möglich, Effekte von mittlerer Größe aufzudecken (Bortz; Döring 2006: 628). Denn die Ermittlung der erzielten Effektgrößen als Maß für die statistische Bedeutsamkeit ist unbedingt erforderlich (Bortz 2005: 119 f.). Um mögliche Effekte in der vorliegenden Untersuchung einzuordnen, wird folgende Systematik verwendet (Bortz; Döring 2006: 605 ff.).

*Tabelle 9: Effektgrößen für Signifikanztests bei der Produkt-Moment-Korrelation (r) und der Varianzanalyse (E)*

|                         | <b>Produkt-Moment-Korrelation</b> | <b>Varianzanalyse</b> |
|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| <b>Kleiner Effekt</b>   | r = 0,10                          | E = 0,10              |
| <b>Mittlerer Effekt</b> | r = 0,30                          | E = 0,25              |
| <b>Großer Effekt</b>    | r = 0,50                          | E = 0,40              |

Anmerkung: Die Effektgröße E lässt sich auch durch  $\eta^2$ , den Anteil der Gesamtvarianz, der auf die unabhängige Variable zurückgeht, darstellen:  $\eta^2 = E^2/(1+E^2)$  (Bortz; Döring 2006: 615).

### 5.3.2 Realisierte Stichproben

Die realisierte Stichprobe setzt sich aus den Teilnehmern und Vorgesetzten zusammen, die die ausgegebenen Fragebögen zu den Trainingseinheiten des BTM retourniert haben (s. Tabelle 10). Ihre Daten werden statistisch analysiert und bilden die Basis für die Hypothesenüberprüfung.

*Tabelle 10: Realisierte Stichprobengrößen für Teilnehmer und Vorgesetzte differenziert nach Zugehörigkeit zu einer der vier untersuchten Trainingsgruppen*

| <b>Trainingsgruppe</b>                         | <b>4</b>                       | <b>5</b>          | <b>6</b>   | <b>7</b>   |
|--|--------------------------------|-------------------|--|------------|
| <b>Trainingseinheit</b>                        | Netzwerkkonferenzen<br>1 und 2 | Bausteine 2 und 3 | Baustein 1 bis 3<br>und Netzwerkkonferenzen<br>1 und 2 | Baustein 1 |
| <b>Stichprobe<br/>Teilnehmer (realisiert)</b>  | 24                             | 22                | 37   | 31         |
| <b>Stichprobe<br/>Vorgesetzte (realisiert)</b> | 19                             | 19                | 34   | 21         |

Anzumerken ist, dass die Stichprobengröße und damit die statistische Aussagefähigkeit insbesondere zum jeweils zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant nachlassen (s. Anhang B, Rücklaufquoten, S. 302). Dies führt zu einer Gefährdung der Validität. Im Rahmen der Datengewinnung kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich die realisierten Stichproben selektiv zusammensetzen. Die umfangreichen Fragebögen sowie die mehrfache Befragung legen speziell für Gruppe 6 die Vermutung nahe, dass entweder nur vorwiegend motivierte und dem BTM gegenüber positiv eingestellte Teilnehmer bzw. Vorgesetzte ihre Bewertungen kontinuierlich zur Verfügung gestellt haben könnten oder entsprechend kritische Teilnehmer und Vorgesetzte.

### 5.3.2.1 Teilnehmer

Insgesamt wurden zur Untersuchung des Nutzens der Teilnahme am BTM Daten von 114 Trainingsteilnehmern erfasst. Diese Teilnehmer haben mindestens zu einem Erhebungszeitpunkt einen Fragebogen retourniert. Demnach basiert die statistische Auswertung je nach Fragestellung auf unterschiedlich großen Teilnehmerstichproben. Ein Mangel an Motivation und/oder Zeit der Befragten kann ursächlich für nicht retournierte Fragebögen sein. Zudem besteht die Möglichkeit, dass ein Teilnehmer auf Grund fehlender oder variierender Angaben des Codeworts bei einem der Fragebögen durch zwei unterschiedliche Codewörter repräsentiert ist und daher doppelt gezählt wird. Aus diesem Grund ergeben sich für die Gruppen 6 und 7 realisierte Stichprobengrößen, die höher liegen als die Anzahl der ursprünglich befragten Teilnehmer bzw. Vorgesetzten. Da aus Gründen der Praktikabilität nicht zu jedem Erhebungszeitpunkt für jede Trainingsgruppe alle soziodemographischen Daten abgefragt wurden, fehlen diese Angaben bei einigen Teilnehmern der realisierten Stichproben.

Folgende *soziodemographische Merkmale* charakterisieren die realisierte Stichprobe der Teilnehmer:

- *Geschlecht*: 78,95% der Stichprobe sind männliche und 11,40% weibliche Teilnehmer. Unbekannt ist das Geschlecht von 9,65% der Stichprobe. Der hohe männliche Anteil ist darauf zurückzuführen, dass in den technischen Bereichen der AUDI AG zum Großteil Männer arbeiten, da auch in den Studiengängen der Ingenieurwissenschaften, insbesondere der Elektrotechnik und des Maschinenbaus, überwiegend männlich Studierende anzutreffen sind (BMBF 2005: 186-194).
- *Alter*: 42,11% der Teilnehmer sind zwischen 31 und 35 Jahre sowie 31,58% zwischen 36 und 40 Jahre alt. Damit befindet sich die Mehrheit der Stichprobe in einem Intervall zwischen 31 und 40 Jahren (73,69%). Auffällig ist, dass immerhin 14,91% der Teilnehmer das 40. Lebensjahr schon überschritten haben; 7,89% der Teilnehmer sind zwischen 41 und 45 sowie 7,02% zwischen 46 und 50 Jahre alt. 1,83% der Teilnehmer sind zwischen 26 und 30 Jahre alt. Das Alter von 9,57% der Teilnehmer ist unbekannt.

- *Betriebszugehörigkeit*: 17,54% der befragten Teilnehmer haben eine Betriebszugehörigkeit von drei bis fünf Jahren. Der Großteil (39,47%) gehört dem Unternehmen zwischen sechs und acht Jahren an. Weitere 17,54% sind zwischen neun und 11 Jahren bei Audi tätig. 15,79% der Teilnehmer sind bereits über 12 Jahre bei der AUDI AG beschäftigt; 2,63% sogar über 20 Jahre. Die Dauer der Betriebszugehörigkeit von 9,65% der Teilnehmer ist unbekannt.
- *Studienfach*: Die Mehrheit der Teilnehmer der Stichprobe hat ein ingenieurwissenschaftliches Studium absolviert (62,28%). Weiterhin vertreten sind wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge (17,54%). Bei 15,79% der Teilnehmer fehlen die Angaben zum Studium. Die restlichen 4,39% entfallen auf weitere Studiengänge, wie Chemie und Psychologie.

### 5.3.2.2 Vorgesetzte

Die Befragung der Vorgesetzten zum BTM dient dazu, die Objektivität der Messung zu erhöhen. Aus der geplanten Stichprobe der Vorgesetzten haben insgesamt 93 Personen mindestens einen ausgefüllten Fragebogen retourniert. Neben zeitlichen und motivationalen Aspekten ist ein wichtiger Grund für nicht beantwortete Fragebögen darin zu sehen, dass über die Dauer des gesamten BTM hinweg Teilnehmer, bedingt durch die Übernahme neuer Tätigkeitsfelder, ihre Abteilung wechseln. Der Vorgesetzte kann in diesem Fall oftmals noch keine Beurteilung zu Auswirkungen einer Trainingsteilnahme, z.B. Veränderungen in der Steigerung der Managementkompetenz, für seinen Mitarbeiter abgeben.

### 5.3.3 Reliabilität der Fragebögen

Um als grundlegende Voraussetzung zur statistischen Analyse der Daten die Güte der Erhebung sicherzustellen, wird anhand des Alphakoeffizienten nach Cronbach die Reliabilität für die Dimensionen der konstruierten Fragebögen ermittelt. Abgebildet wird in Form dieses Reliabilitätsmaßes die interne Konsistenz zwischen den Items einer Dimension (Bortz 2005: 559; ebenso Bühner 2004: 122 ff.). Dabei ist zu berücksichtigen, dass für die vier untersuchten Trainingseinheiten sowie für die zwei Zielgruppen Fragebögen jeweils für zwei Befragungszeitpunkte konstruiert worden sind.

*Baustein 1:**Tabelle 11: Reliabilität der Fragebogendimensionen für Baustein 1*

| Dimensionen                        | Fragebögen für Teilnehmer |       |                 | Fragebögen für Vorgesetzte |       |                 |
|------------------------------------|---------------------------|-------|-----------------|----------------------------|-------|-----------------|
|                                    | n (gültig)                | Items | Cronbachs Alpha | N (gültig)                 | Items | Cronbachs Alpha |
| <b>Teil 1:</b>                     |                           |       |                 |                            |       |                 |
| Wichtigkeit                        | 54                        | 5     | 0,20            | 34                         | 5     | 0,45            |
| Bedarfsdeckung                     | 48                        | 5     | 0,78            | -                          | -     | -               |
| Zielerreichung                     | 37                        | 16    | 0,89            | -                          | -     | -               |
| <b>Teil 2:</b>                     |                           |       |                 |                            |       |                 |
| Transfererfolg                     | 28                        | 9     | 0,86            | -                          | -     | -               |
| Steigerung der Managementkompetenz | 25                        | 9     | 0,87            | 10                         | 9     | 0,85            |
| Wichtigkeit (2)                    | 27                        | 5     | 0,70            | -                          | -     | -               |
| Bedarfsdeckung (2)                 | -                         | -     | -               | 22                         | 5     | 0,72            |
| Praxisbezug                        | 25                        | 5     | 0,68            | -                          | -     | -               |
| Weitere Förderung                  | 32                        | 5     | 0,76            | 28                         | 5     | 0,81            |

Anmerkung: n (gültig) bezeichnet die Stichprobengröße, anhand derer Cronbachs Alpha berechnet wurde. Da Cronbachs Alpha die Korrelation zwischen allen Items einer Dimension im Fragebogen abbildet, werden nur die Teilnehmer bzw. Vorgesetzten in die Analyse einbezogen, die alle Items der jeweiligen Dimension beantwortet haben.

Für Baustein 1 weist die Mehrzahl der Dimensionen eine Reliabilität im akzeptablen bis sehr guten Bereich auf. Ausgenommen ist einerseits die Dimension ‚Wichtigkeit‘, die mit  $\alpha = 0,20$  im Teilnehmerfragebogen und  $\alpha = 0,45$  im Vorgesetztenfragebogen sehr gering ausgeprägt ist. Andererseits ist auch die Dimension ‚Praxisbezug‘ im Teilnehmerfragebogen in Betracht zu ziehen, die mit  $\alpha = 0,68$  etwas niedriger ist als die Ausprägungen der anderen Dimensionen, jedoch noch als ausreichend akzeptiert wird.

*Baustein 2:**Tabelle 12: Reliabilität der Fragebogendimensionen für Baustein 2*

| Dimensionen                           | Fragebögen für Teilnehmer |       |                    | Fragebögen für Vorgesetzte |       |                    |
|---------------------------------------|---------------------------|-------|--------------------|----------------------------|-------|--------------------|
|                                       | N<br>(gültig)             | Items | Cronbachs<br>Alpha | n (gültig)                 | Items | Cronbachs<br>Alpha |
| <b>Teil 1:</b>                        |                           |       |                    |                            |       |                    |
| Wichtigkeit                           | 34                        | 8     | 0,75               | 20                         | 8     | 0,65               |
| Bedarfsdeckung                        | 35                        | 8     | 0,72               | -                          | -     | -                  |
| Zielerreichung                        | 22                        | 19    | 0,82               | -                          | -     | -                  |
| <b>Teil 2:</b>                        |                           |       |                    |                            |       |                    |
| Transfererfolg                        | 20                        | 12    | 0,86               | -                          | -     | -                  |
| Steigerung der<br>Managementkompetenz | 21                        | 12    | 0,92               | 12                         | 12    | 0,92               |
| Wichtigkeit (2)                       | 22                        | 8     | 0,76               | -                          | -     | -                  |
| Bedarfsdeckung (2)                    | -                         | -     | -                  | 11                         | 8     | 0,80               |
| Praxisbezug                           | 23                        | 3     | 0,60               | -                          | -     | -                  |
| Weitere Förderung                     | 26                        | 3     | 0,76               | 20                         | 3     | 0,80               |

Die Reliabilität der Fragebogendimensionen zu Baustein 2 liegt überwiegend im akzeptablen Bereich. Geringe Abweichungen zeigen sich für die Dimension ‚Wichtigkeit‘ mit  $\alpha = 0,65$  im Vorgesetztenfragebogen sowie für die Dimension ‚Praxisbezug‘ mit  $\alpha = 0,60$  im Teilnehmerfragebogen. Die Güte beider Dimensionen wird jedoch noch als ausreichend für eine Untersuchung der praxisbezogenen Wirkungsforschung gesehen.

Netzwerkkonferenzen:

Tabelle 13: Reliabilität der Fragebogendimensionen für die Netzwerkkonferenzen

| Dimensionen                        | Fragebögen für Teilnehmer |       |                 | Fragebögen für Vorgesetzte |       |                 |
|------------------------------------|---------------------------|-------|-----------------|----------------------------|-------|-----------------|
|                                    | n (gültig)                | Items | Cronbachs Alpha | n (gültig)                 | Items | Cronbachs Alpha |
| <b>Teil 1:</b>                     |                           |       |                 |                            |       |                 |
| Wichtigkeit                        | 44                        | 8     | 0,65            | 19                         | 8     | 0,31            |
| Bedarfsdeckung                     | 47                        | 8     | 0,70            | -                          | -     | -               |
| Zielerreichung                     | 37                        | 29    | 0,87            | -                          | -     | -               |
| <b>Teil 2:</b>                     |                           |       |                 |                            |       |                 |
| Transfererfolg                     | 20                        | 11    | 0,73            | -                          | -     | -               |
| Steigerung der Managementkompetenz | 19                        | 11    | 0,73            | 7                          | 11    | 0,82            |
| Wichtigkeit (2)                    | 16                        | 11    | 0,06            | -                          | -     | -               |
| Bedarfsdeckung (2)                 | -                         | -     | -               | 12                         | 5     | 0,03            |
| Weitere Förderung                  | 22                        | 5     | 0,71            | 16                         | 5     | 0,86            |

Die Dimension ‚Wichtigkeit‘ weist auch bei den Netzwerkkonferenzen für die Teilnehmerfragebögen mit  $\alpha = 0,65$  eine geringe Ausprägung sowie für die Vorgesetztenfragebögen mit  $\alpha = 0,31$  einen sehr geringen Wert auf. Besonders jedoch fällt die mangelnde Reliabilität der Dimension ‚Wichtigkeit‘ bei den Einschätzungen der Teilnehmer ( $\alpha = 0,06$ ) sowie die der Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ bei den Beurteilungen der Vorgesetzten ( $\alpha = 0,03$ ) jeweils zum zweiten Messzeitpunkt auf. Alle weiteren Dimensionen der Fragebögen zu den Netzwerkkonferenzen können als reliabel angesehen werden.

*Baustein 3:**Tabelle 14: Reliabilität der Fragebogendimensionen für Baustein 3*

| Dimensionen                        | Fragebögen für Teilnehmer |       |                 | Fragebögen für Vorgesetzte |       |                 |
|------------------------------------|---------------------------|-------|-----------------|----------------------------|-------|-----------------|
|                                    | n (gültig)                | Items | Cronbachs Alpha | n (gültig)                 | Items | Cronbachs Alpha |
| <b>Teil 1:</b>                     |                           |       |                 |                            |       |                 |
| Wichtigkeit                        | 28                        | 9     | 0,84            | 21                         | 8     | 0,71            |
| Bedarfsdeckung                     | 31                        | 9     | 0,84            | -                          | -     | -               |
| Zielerreichung                     | 30                        | 17    | 0,91            | -                          | -     | -               |
| <b>Teil 2:</b>                     |                           |       |                 |                            |       |                 |
| Transfererfolg                     | 11                        | 20    | 0,93            | -                          | -     | -               |
| Steigerung der Managementkompetenz | 10                        | 20    | 0,94            | 5                          | 20    | 0,93            |
| Wichtigkeit (2)                    | 12                        | 9     | 0,87            | -                          | -     | -               |
| Bedarfsdeckung (2)                 | -                         | -     | -               | 9                          | 9     | 0,98            |
| Praxisbezug                        | 12                        | 9     | 0,90            | -                          | -     | -               |
| Weitere Förderung                  | 12                        | 9     | 0,92            | 10                         | 9     | 0,93            |

Die Fragebögen zu Baustein 3 zeichnen sich in allen Dimensionen durch akzeptable bis sehr gute Werte hinsichtlich Cronbachs Alpha aus. Demzufolge ist eine ausreichende Güte zur statistischen Analyse der Daten anzunehmen.

Zusammenfassend stellt sich die Zuverlässigkeit der Messung anhand der Dimension ‚Wichtigkeit‘ problematisch dar. Dies trifft insbesondere auf Baustein 1 zu (s. Tabelle 11). Zur Vermeidung eines möglichen Informationsverlustes wurden keine Items der Dimension entfernt. Diese Vorgehensweise hätte jedoch zu einer Verbesserung der Reliabilität führen können. Bei der Interpretation von Cronbachs Alpha ist zu berücksichtigen, dass der Koeffizient mit der Anzahl positiv korrelierender Items steigt (Bühner 2004: 122 f.). Es ist demnach denkbar, dass die niedrigen Reliabilitätswerte aus inhaltlich nicht zueinander passenden Items resultieren, die unter der Dimension ‚Wichtigkeit‘ subsumiert worden sind. Da die Fragebögen aber insgesamt eine akzeptable Reliabilität aufweisen, wird die Güte der erhobenen Daten als angemessen zur statistischen Auswertung angenommen.

### 5.3.4 Erwartungen an das BTM

Die durch offene Fragen erhobenen Daten sind zunächst zu strukturieren und in ein Kategoriensystem zu überführen. Dies ermöglicht die detaillierte Analyse der Erwartungen der Teilnehmer und Vorgesetzten an jede Einheit des BTM, die abschließend in aggregierter Form für das gesamte BTM durchgeführt wird.

### 5.3.4.1 Aufbereitung der Daten im Kategoriensystem

Die Erwartungen der Teilnehmer und Vorgesetzten an die Trainingseinheiten des BTM wurden anhand eines offenen Antwortformats erhoben. Aus diesem Grund erfolgte zunächst die Zusammenfassung aller Aussagen in einem Kategoriensystem.

In einem iterativen Prozess entstand nach mehrfacher Expertendiskussion ein System bestehend aus 13 Kategorien.

*Tabelle 15: Kategorien der Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an das BTM*

| Kategorie  | Inhalt  |
|--|---|
| A: Abgleich Selbst- / Fremdbild                  | Abgleich von Selbst- und Fremdbild, Selbsterkenntnis, Feedback                                |
| B: Networking                                    | Netzwerke aufbauen und pflegen, Erfahrungsaustausch   |
| C: Managementtools                               | Aneignung und Entwicklung von Managementkompetenzen und –tools                                |
| D: Interpersonaler Umgang und Konfliktmanagement | Umgang mit / Eingehen auf Vorgesetzte, Kollegen, Mitarbeiter, Kunden sowie Konfliktmanagement |
| E: Aufbau, Methodik & Didaktik                   | Trainingsaufbau, Methodik und Didaktik  |
| F: Selbstmanagement                              | Effiziente Arbeitsorganisation / Selbstmanagement   |
| G: Projektarbeit                                 | Durchführung und Auswirkungen von Projektarbeiten im Rahmen des BTM                           |
| H: Unternehmerisches Denken & Handeln            | Verbessertes Unternehmensverständnis und unternehmerisches Denken und Handeln                 |
| I: System- / Prozessmanagement                   | Management von Systemen und Prozessen im Unternehmen  |
| J: Teamprozesse gestalten                        | Teamprozesse im BTM gestalten   |
| K: Coaching                                      | Praxisbezogenes Coaching zu aktuellen Problemstellungen des Teilnehmers                       |
| L: Kommunikationsfähigkeit                       | Kommunikationsfähigkeit und Übung von Gesprächssituationen                                    |
| M: Sonstiges                                     | Sonstiges (z.B. Wertschätzung im Unternehmen, Ruhe, nicht enttäuscht werden, etc.)            |

Um die Kategorien des Systems auf ihre Güte zu überprüfen, wurde deren *Interraterreliabilität* berechnet. Eine zufällige Auswahl von jeweils zehn Aussagen der Teilnehmer und Vorgesetzten zu ihren Erwartungen je Trainingseinheit sollten von einer Studentin der Betriebswirtschaftslehre (Rater 1) und zwei Studentinnen der Psychologie (Rater 2 und 3) im Anschluss an eine thematische Einführung in den Aufbau und die Inhalte des BTM den Kategorien des entwickelten Systems zugeordnet werden.

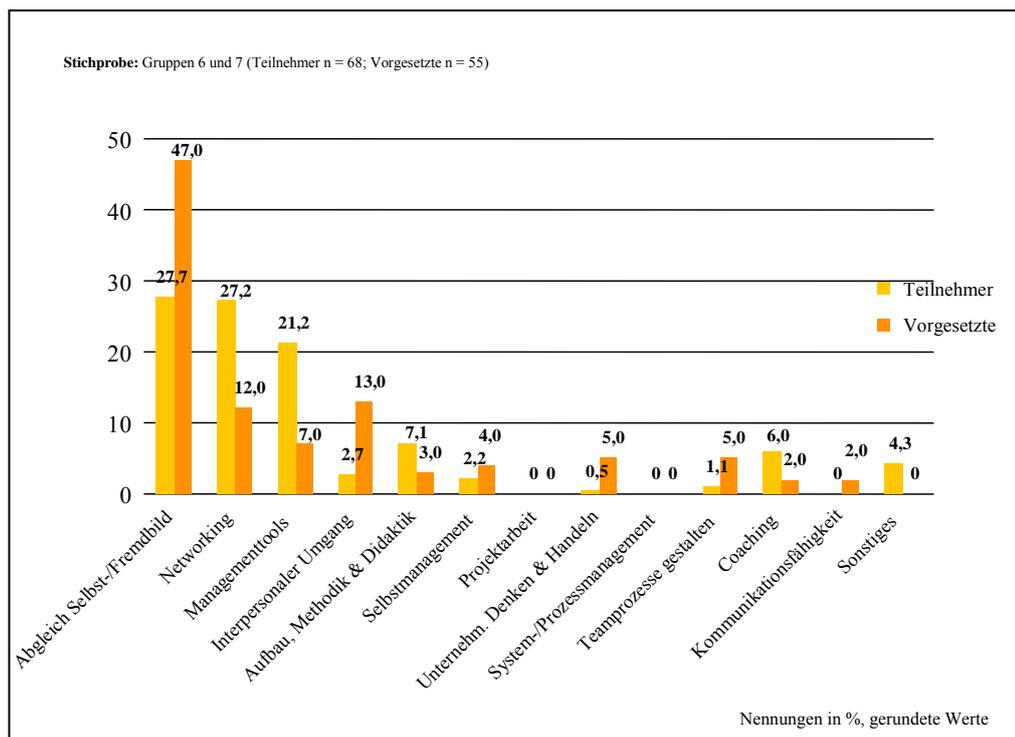
Für die Interraterreliabilität, berechnet anhand des Kontingenzkoeffizienten C zwischen den drei Ratern, ergaben sich die Werte  $C = 0,917$  für Rater 1 und Rater 2 (s. Anhang C, Tabelle 1, S. 303),  $C = 0,935$  für Rater 1 und Rater 3 (s. Anhang C, Tabelle 2, S. 303) sowie  $C = 0,926$  für Rater 2 und Rater 3 (s. Anhang C, Tabelle 3, S. 303). C kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Die Güte der Übereinstimmung steigt, je stärker der Wert gegen 1 geht (Wirtz; Caspar 2002: 54 ff.). Demzufolge wird das entwickelte Kategoriensystem als sehr reliabel bewertet und zur weiteren Datenanalyse verwendet.

### 5.3.4.2 Erwartungen an das BTM

Die Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an das BTM wurden aus organisatorischen Gründen unmittelbar nach jeder Trainingseinheit erhoben.<sup>170</sup> Es erfolgt zunächst eine gesonderte Analyse der Aussagen zu den Erwartungen, mit anschließend aggregierter Darstellung für das gesamte BTM. Im Folgenden werden ausschließlich die drei am häufigsten genannten Erwartungen der Teilnehmer und Vorgesetzten erläutert. Die weitere Verteilung der Erwartungen ist aus den jeweiligen Abbildungen ersichtlich. Eine Interpretation der Ergebnisse erfolgt im sechsten Hauptteil.

*Erwartungen an Baustein 1:*

Abbildung 26: Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an Baustein 1  
(Nennungen in %)



Die Erwartungen der Teilnehmer an Baustein 1 (s. Abbildung 26) beziehen sich mehrheitlich auf Inhalte der Kategorie A ‚Abgleich Selbst-/Fremdbild‘ (27,7%) sowie der Kategorie B ‚Networking‘ (27,2%). Außerdem erwarten die Teilnehmer mit 21,2% im Rahmen von Baustein 1 die Möglichkeit zur Aneignung von ‚Managementtools‘ (Kategorie C).

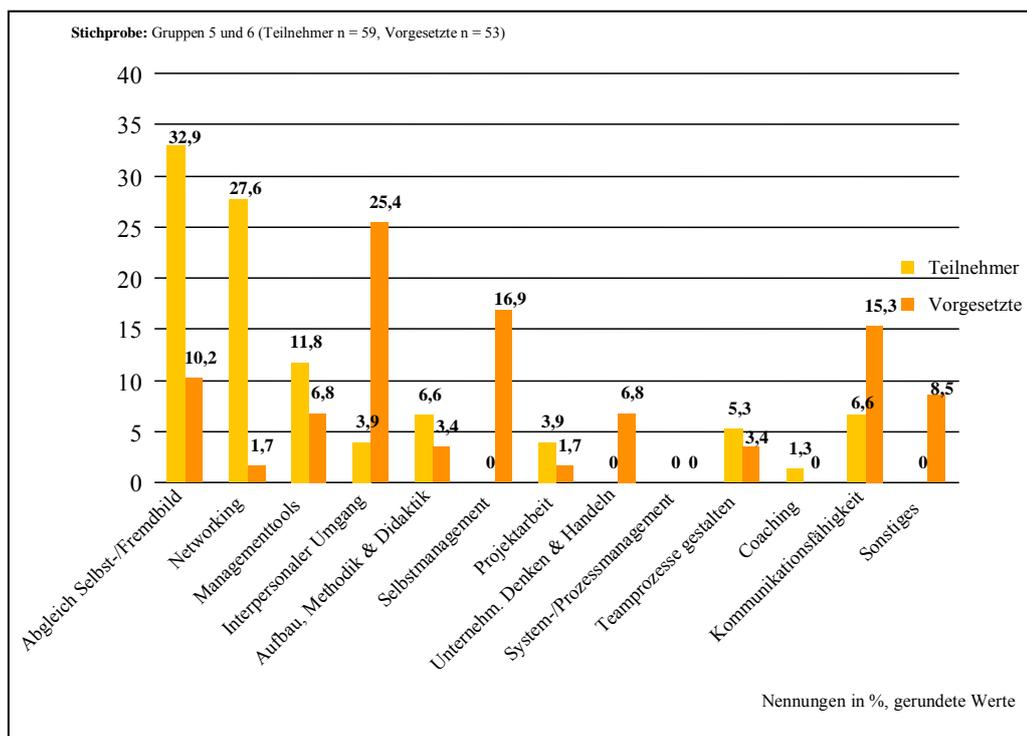
<sup>170</sup> Zur Fragestellung s. Anhang A, Fragebögen, S. 236 (Teilnehmer) und S. 244 (Vorgesetzte)

Die Vorgesetzten erwarten sich mehrheitlich (47,0%) von Baustein 1 den ‚Abgleich von Selbst- und Fremdbild‘. Mit einer deutlich geringeren Häufigkeit von 13,0% werden Erwartungen der Kategorie ‚Interpersonaler Umgang und Konfliktmanagement‘, gefolgt von der Kategorie ‚Networking‘ (12,0%), genannt.

Insofern stimmen die Erwartungen der Vorgesetzten und Teilnehmer bei Baustein 1 bezüglich der drei am häufigsten genannten Erwartungen weitestgehend überein, jedoch mit einer großen Differenz in den Häufigkeiten der Nennungen innerhalb der Kategorien.

### Erwartungen an Baustein 2:

Abbildung 27: Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an Baustein 2  
(Nennungen in %).



Auch von Baustein 2 erwarten die Teilnehmer hauptsächlich Aspekte, die den Kategorien A, B und C zugeordnet werden können (s. Abbildung 27). Der Schwerpunkt der Erwartungen liegt mit 32,9% noch deutlicher auf der Kategorie A ‚Abgleich von Selbst- und Fremdbild‘. Die Kategorie B ‚Networking‘ wird mit 27,6% ähnlich häufig angegeben wie bei Baustein 1. Die Nennungen für die Kategorie C ‚Managementtools‘ fallen im Vergleich zu Baustein 1 mit 11,8% geringer aus.

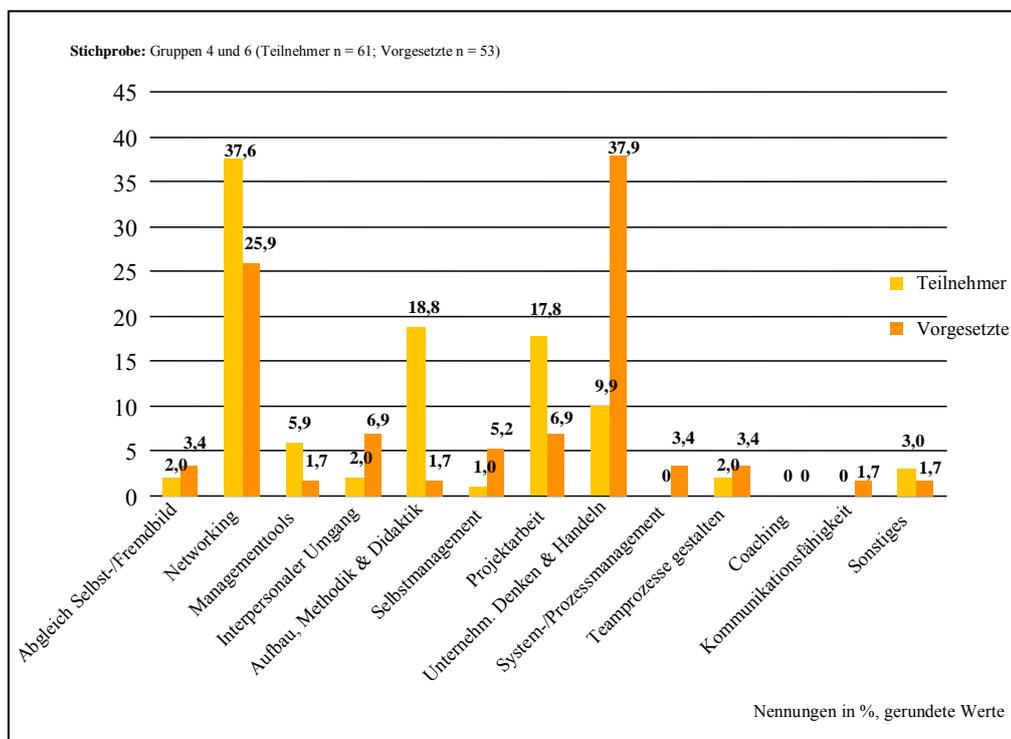
Dagegen verändern sich die Erwartungen der Vorgesetzten im Vergleich zu Baustein 1. Sie fokussieren auf die Kategorie C ‚Interpersonaler Umgang‘ mit 25,4%. Die Kategorie

F ‚Selbstmanagement‘ wird mit 16,9% als zweithäufigste Erwartung genannt. Mit 15,3% folgt die Kategorie L ‚Kommunikationsfähigkeit‘.

Demnach weichen die Erwartungen der Teilnehmer an Baustein 2 deutlich von denen der Vorgesetzten ab. Einschränkend ist zu bemerken, dass im Vergleich zu Baustein 1 bei diesem Baustein neben der Gruppe 6 die Gruppe 5 befragt wurde.

*Erwartungen an die Netzwerkkonferenzen:*

*Abbildung 28: Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an die Netzwerkkonferenzen (Nennungen in %).*



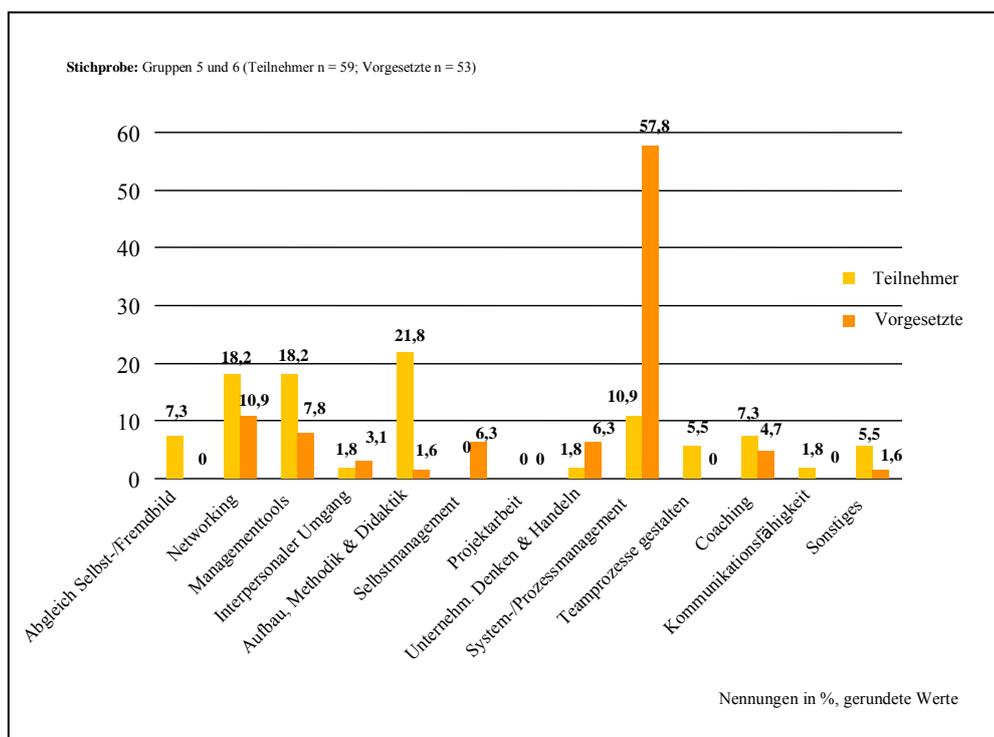
Für die Teilnehmer steht hinsichtlich ihrer Teilnahme an den Netzwerkkonferenzen mit 37,6% der Nennungen deutlich die Kategorie B ‚Networking‘ im Vordergrund (s. Abbildung 28). Weitere Erwartungen mit 18,8% betreffen die Kategorie E ‚Aufbau, Methodik & Didaktik‘ sowie mit 17,8% die Kategorie G ‚Projektarbeit‘.

Die Vorgesetzten erwarten dagegen mehrheitlich (37,9%), dass sich ihre Mitarbeiter durch die Arbeit in den Netzwerkkonferenzen in Bezug auf die Kategorie H ‚Unternehmerisches Denken & Handeln‘ weiterentwickeln. Mit 25,9% der Nennungen folgt die Kategorie B ‚Networking‘. Jeweils mit 6,9% werden Erwartungen aus der Kategorie G ‚Projektarbeit‘ und der Kategorie D ‚Interpersonaler Umgang und Konfliktmanagement‘ genannt.

Mit einer unterschiedlichen Gewichtung stimmen die Erwartungen der Teilnehmer und Vorgesetzten ausschließlich zu der Kategorie ‚Networking‘ überein. Von den Vorgesetzten wird das ‚Unternehmerische Denken & Handeln‘ als primäre Erwartung genannt, wohingegen die Teilnehmer hohe Erwartungen an die Kategorie ‚Aufbau, Methodik & Didaktik‘ stellen. Erwartungen an die Kategorie D ‚Interpersonaler Umgang‘ werden überwiegend von den Vorgesetzten gestellt.

*Erwartungen an Baustein 3:*

*Abbildung 29: Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an Baustein 3  
(Nennungen in %)*



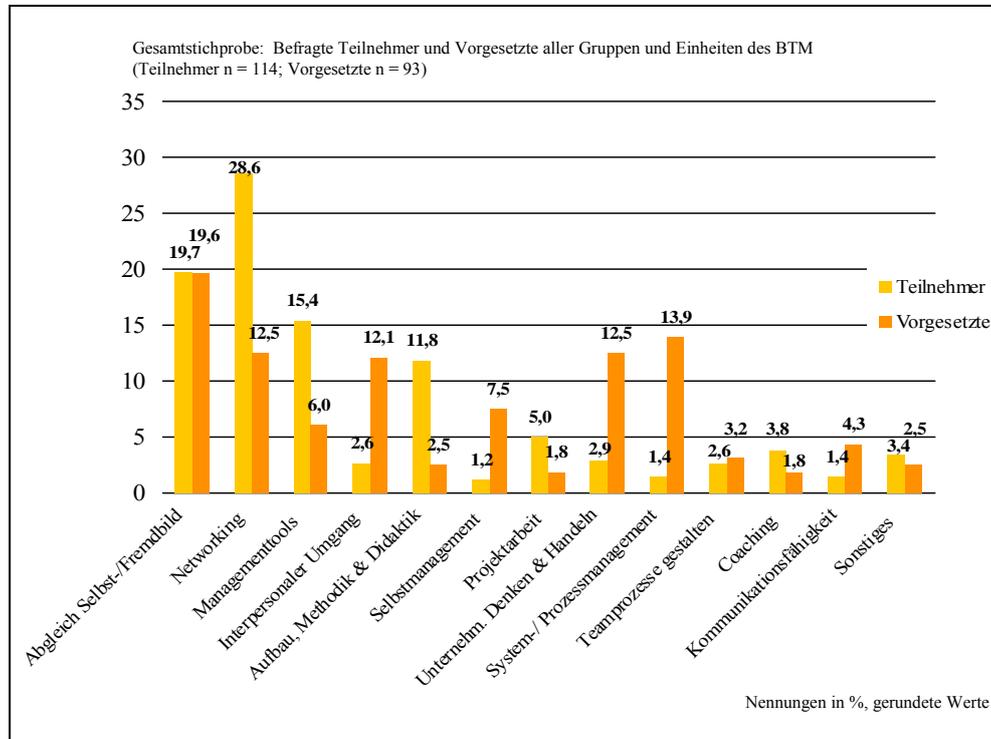
Hinsichtlich ihrer Teilnahme an Baustein 3 erwarten die Teilnehmer vor allem die Kategorie E ‚Aufbau, Methodik & Didaktik‘ mit 21,8% (s. Abbildung 29). In gleicher Häufigkeit (18,2%) äußern die Teilnehmer Erwartungen aus der Kategorie B ‚Networking‘ und der Kategorie C ‚Managementtools‘.

Mit 57,8% liegt der Fokus der Nennungen der Vorgesetzten hauptsächlich auf der Kategorie I ‚System-/Prozessmanagement‘. Mit 10,9% werden Erwartungen aus der Kategorie B ‚Networking‘ und mit 7,8% Erwartungen aus der Kategorie C ‚Managementtools‘ genannt.

Bei Baustein 3 sind lediglich die Erwartungen der Kategorie B ‚Networking‘ der Teilnehmer und Vorgesetzten deckungsgleich. Auffällig ist die hohe Zahl an Nennungen der Vorgesetzten zur Kategorie I ‚System-/Prozessmanagement‘.

*Zusammenfassung: Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an das BTM*

*Abbildung 30: Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten aggregiert für das BTM  
(Nennungen in %)*



Bei der aggregierten Betrachtung der Aussagen zu den Erwartungen an das BTM fällt auf, dass die Teilnehmer mehrheitlich die Kategorie B ‚Networking‘ (28,6%) angeben (s. Abbildung 30). Mit 19,7% folgen Nennungen aus der Kategorie A ‚Abgleich Selbst-/Fremdbild‘. Weiterhin werden mit 15,4% Erwartungen bezüglich der Kategorie C ‚Managementtools‘ und mit 11,8% die Kategorie E ‚Aufbau, Methodik & Didaktik‘ aufgeführt. Erwartungen aus den weiteren Kategorien äußern die Teilnehmer insgesamt mit geringerer Häufigkeit.

Bei den Vorgesetzten stehen an erster Stelle Erwartungen aus der Kategorie A ‚Abgleich Selbst-/Fremdbild‘ (19,6%), gefolgt von der Kategorie I ‚System-/Prozessmanagement‘ mit 13,9%. Mit der gleichen Häufigkeit von 12,5% werden mit dem BTM Erwartungen aus der Kategorie B ‚Networking‘ sowie der Kategorie H ‚Unternehmerisches Denken & Handeln‘ verbunden. Mit 12,1% der Nennungen schließt sich die Kategorie D ‚Interpersonaler Umgang und Konfliktmanagement‘ an.

Die Häufigkeit der Auflistung einer Kategorie für die Erwartungen an das gesamte BTM setzt sich jeweils zusammen aus der Häufigkeit der Nennungen in den einzelnen Trainingseinheiten. Im Vergleich der Einheiten sind dabei deutliche Unterschiede zu erkennen (s. Tabelle 16 und 17).

Teilnehmer:

Tabelle 16: Die fünf häufigsten Erwartungen von Teilnehmern an das BTM

| Platz<br>BTM Gesamt | Kategorie                         | Platz<br>Baustein 1 | Platz<br>Baustein 2 | Platz<br>Netzwerk-<br>konferenzen | Platz<br>Baustein 3 |
|---------------------|-----------------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------------|---------------------|
| 1 (28,6 %)          | B: Networking                     | 2 (27,2 %)          | 2 (27,6 %)          | 1 (37,6 %)                        | 2 (18,2 %)          |
| 2 (19,7 %)          | A: Abgleich Selbst-/<br>Fremdbild | 1 (27,7 %)          | 1 (32,9 %)          | - (2,0 %)                         | 4 (7,3 %)           |
| 3 (15,4 %)          | C: Managementtools                | 3 (21,2 %)          | 3 (11,8 %)          | 5 (5,9 %)                         | 2 (18,2 %)          |
| 4 (11,8 %)          | E: Aufbau, Methodik<br>& Didaktik | 4 (7,1 %)           | 4 (6,6 %)           | 2 (18,8 %)                        | 1 (21,8 %)          |
| 5 (5,0 %)           | G: Projektarbeit                  | - (0,0 %)           | - (3,9 %)           | 3 (17,8 %)                        | - (0,0 %)           |

Anmerkung: Für die fünf am häufigsten genannten Kategorien werden deren Platzierung in den einzelnen Trainingseinheiten sowie die Häufigkeit der Nennung in % angegeben. Falls eine Kategorie in einer Trainingseinheit nicht unter die ersten fünf Nennungen fällt, wird dies durch ‚-‘ gekennzeichnet.

Erwartungen der Kategorie B ‚Networking‘ werden von den Teilnehmern mit 28,6% insgesamt am häufigsten genannt. In den einzelnen Trainingseinheiten nehmen sie mit Ausnahme von den Netzwerkkonferenzen jedoch stets nur den zweiten Platz ein.

An zweiter Stelle stehen Erwartungen aus der Kategorie A ‚Abgleich Selbst-/Fremdbild‘. In den Bausteinen 1 und 2 nehmen sie die Position der meistgenannten Kategorie ein, für die Netzwerkkonferenzen sowie Baustein 3 sind die Nennungen jedoch vergleichsweise gering.

Die Erwartung, sich im Rahmen des Trainings Kompetenzen der Kategorie C ‚Managementtools‘ anzueignen bzw. diese weiterzuentwickeln, wird an die Bausteine 1, 2 und 3 gestellt. In Bezug auf die Netzwerkkonferenzen ist diese Kategorie seltener genannt.

Hohe Erwartungen an den ‚Aufbau, Methodik & Didaktik‘ der Trainingsgestaltung (Kategorie E) haben die Teilnehmer hauptsächlich bei den Netzwerkkonferenzen und Baustein 3.

Die Kategorie G ‚Projektarbeit‘ steht insbesondere bei den Erwartungen an die Netzwerkkonferenzen im Vordergrund. An Baustein 1 und 3 werden diese Erwartungen nicht und bei Baustein 2 nur in geringem Maße gestellt.

Vorgesetzte:

Tabelle 17: Die fünf häufigsten Erwartungen von Vorgesetzten an das BTM

| Platz<br>BTM Gesamt | Kategorie                                 | Platz<br>Baustein 1 | Platz<br>Baustein 2 | Platz<br>Netzwerk-<br>konferenzen | Platz<br>Baustein 3 |
|---------------------|---|---------------------|---------------------|-----------------------------------|---------------------|
| 1 (19,6%)           | A Abgleich Selbst-/<br>Fremdbild          | 1 (47,0%)           | 4 (10,2%)           | 5 (3,4%)                          | - (0,0%)            |
| 2 (13,9%)           | I System-/<br>Prozessmanagement           | - (0,0%)            | - (0,0%)            | 5 (3,4%)                          | 1 (57,8%)           |
| 3 (12,5%)           | B Networking                              | 3 (12,0%)           | - (1,7%)            | 2 (25,9%)                         | 2 (10,9%)           |
|                     | H Unternehmerisches<br>Denken und Handeln | 5 (5,0%)            | - (6,8%)            | 1 (37,9%)                         | 4 (6,3%)            |
| 4 (12,1%)           | D Interpersonaler<br>Umgang               | 2 (13,0%)           | 1 (25,4%)           | 3 (6,9%)                          | - (3,1%)            |
| 5 (7,5%)            | F Selbstmanagement                        | - (4,0%)            | 2 (16,9%)           | 4 (5,2%)                          | 4 (6,3%)            |

Die bei den Nennungen der Vorgesetzten insgesamt an erster Stelle stehende Kategorie A ‚Abgleich Selbst-/Fremdbild‘ erlangt ihre Bedeutsamkeit durch die sehr hohe Bewertung in Baustein 1. Diese Erwartung wird an die weiteren Einheiten weitaus geringer bzw. nicht gestellt.

Ähnlich ergibt sich die zweite Platzierung der Kategorie I ‚System-/Prozessmanagement‘. Erwartungen aus dieser Kategorie werden fast ausschließlich in Bezug auf Baustein 3 genannt.

Die Kategorien B ‚Networking‘ und H ‚Unternehmerisches Denken & Handeln‘ weisen, für das gesamte BTM betrachtet, die gleiche Häufigkeit auf. Beide Kategorien werden am häufigsten als Erwartung an die Netzwerkkonferenzen angegeben.

Die Bedeutung der Kategorien D ‚Interpersonaler Umgang und Konfliktmanagement‘ sowie F ‚Selbstmanagement‘ resultieren in erster Linie auf Grund der Erwartungen an Baustein 2.

Bei einem Vergleich von Teilnehmern und Vorgesetzten ist festzustellen, dass deren Erwartungen an das BTM zum Großteil erheblich voneinander abweichen (s. Abbildung 30). Übereinstimmend erhält nur die Kategorie A ‚Abgleich Selbst-/Fremdbild‘ eine hohe Relevanz in beiden Beurteilergruppen. Erwartungen aus der Kategorie B ‚Networking‘ sind zwar bei Teilnehmern und Vorgesetzten unter den fünf am häufigsten genannten Erwartungen zu finden, jedoch mit erheblichen Abweichungen. Diese Abweichungen treffen fast ausnahmslos auch für alle weiteren Kategorien zu.

Diese Unterschiede in den Erwartungen zwischen den Trainingseinheiten sowie den Beurteilergruppen Teilnehmer und Vorgesetzte werden in Kapitel 6 aufgegriffen.

### 5.3.5 Empirische Hypothesenprüfung

Vor der eigentlichen Prüfung der Hypothesen wird die geplante Vorgehensweise beschrieben. Daraufhin erfolgt die Untersuchung der Daten auf Normalverteilung und Varianzhomogenität als Voraussetzung für die weitere Analyse. Zur Orientierung werden im Überblick alle Dimensionen der Fragebögen mit einem Beispielitem und der jeweiligen Ratingskala sowie alle Hypothesen aufgeführt. Anschließend erfolgt die Überprüfung der Hypothesen in chronologischer Reihenfolge, wobei eine zusammenfassende Übersicht diesen Punkt abschließt.

#### 5.3.5.1 Struktur der Auswertung

Für die Struktur der empirischen Auswertung zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen sind je nach Inhalt der Hypothese drei unterschiedliche Vorgehensweisen zu wählen:

##### *Vorgehensweise I*

für die Hypothesen zur *Einschätzung* des BTM hinsichtlich der Dimensionen:

- ‚Zielerreichung‘ (Hypothese 1),
- ‚Transfererfolg‘ (Hypothese 2),
- ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ (Hypothese 3),
- ‚Wichtigkeit‘ (Hypothese 5),
- ‚Bedarfsdeckung‘ (Hypothese 6),
- ‚Steigerung von Arbeitsmotivation und Loyalität‘ (Hypothese 9).

Die Überprüfung der Hypothesen findet unter Verwendung folgender statistischer Analyseschritte statt:

Schritt 1: Beschreibung der relevanten Dimension anhand der deskriptiven Maße Mittelwert und Standardabweichung.

Schritt 2: Feststellung signifikanter Abweichungen der Dimension vom nutzenkritischen Skalenwert 2.

Schritt 3: Verfeinerung des Analyseniveaus bei signifikanten Abweichungen vom nutzenkritischen Skalenwert durch Betrachtung der untergeordneten Bereiche einer Dimension anhand der prozentualen Verteilung der Antworten von Teilnehmern und Vorge-

setzen auf die fünf Antwortkategorien.

Die Steigerung von Arbeitsmotivation und Loyalität der Teilnehmer gegenüber dem Unternehmen Audi (Hypothese 9) wird als abschließende Frage zu der Gesamtmaßnahme bei Baustein 3 analysiert.

#### *Vorgehensweise II*

für die Hypothesen zur *Korrelation* zwischen den Dimensionen:

- ‚Zielerreichung‘, ‚Transfererfolg‘, ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ und ‚Praxisbezug‘ (Hypothese 4),
- ‚Wichtigkeit‘ und ‚Bedarfsdeckung‘ (Hypothese 7).

Die Hypothesen, die die Zusammenhänge messen, werden anhand der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson berechnet und auf Signifikanz überprüft.

#### *Vorgehensweise III*

für *sonstige* Hypothesen mit unterschiedlicher Herangehensweise zur

- Abweichung der Einschätzungen zwischen Teilnehmern und Vorgesetzten hinsichtlich der Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ (Hypothese 8).

Eventuelle Abweichung zwischen den Urteilen von Teilnehmern und Vorgesetzten hinsichtlich der Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ werden anhand der Betrachtung von Mittelwerten und Standardabweichungen ermittelt

- Altersgrenze für die Teilnahme an Maßnahmen zur Führungskräfteentwicklung (Hypothese 10).

Die Analyse der Einschätzungen hinsichtlich einer Altersgrenze zur Teilnahme an Führungskräfteentwicklungsmaßnahmen erfordert die Berechnung von relativen Häufigkeiten.

Jede Hypothese wird für alle Trainingseinheiten des BTM in chronologischer Reihenfolge überprüft.

### **5.3.5.2 Untersuchung der Voraussetzungen zur Hypothesenprüfung**

#### *Normalverteilung der Daten*

Als Voraussetzung zur Anwendung der nachfolgend verwendeten Verfahren zur inferenzstatistischen Analyse wird zunächst die Normalverteilung der Daten für alle erhobenen Dimensionen und untersuchten Einheiten überprüft.

Das Ergebnis der Datenüberprüfung hinsichtlich ihrer Verteilung anhand des Kolmogoroff-Smirnov-Tests ist, dass die Normalverteilungsannahme für alle Dimensionen der Bausteine 1 und 2 beibehalten werden kann, da die asymptotische Signifikanz jeweils über 0,05 liegt. Demzufolge ist eine Signifikanzprüfung zulässig (s. Anhang D, Tabellen 4 bis 7, S. 304 f.).

Bei Baustein 3 ist zu berücksichtigen, dass für die Daten der Steigerung von Arbeitsmotivation und Loyalität infolge der niedrigen Werte der asymptotischen Signifikanz ( $p < 0,05$ ) eine Beibehaltung der Normalverteilungsannahme nicht zu rechtfertigen ist (s. Anhang D, Tabellen 10 und 11, S. 307). Die Überprüfung der Hypothese 9 wird demnach ausschließlich anhand deskriptiver Maße durchgeführt. Alle weiteren Dimensionen können auch bei diesen Trainingseinheiten als normalverteilt angenommen werden (s. Anhang D, Tabellen 10 und 11, S. 307).

#### *Varianzhomogenität*

Zur Überprüfung von Abweichungen in der Beurteilung der Trainingseinheiten zwischen den Trainingsgruppen dient die Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse. Als Voraussetzung ist die Homogenität zwischen den Varianzen der jeweiligen Beurteilergruppen anhand des *Levene-Tests* nachzuweisen (Bortz 2005: 284 ff.).

Für die Bausteine 1, 2 und 3 ist für alle Dimensionen von homogenen Varianzen zwischen den Trainingsgruppen auszugehen, da der p-Wert für die Signifikanz bei allen Dimensionen über 0,05 liegt (s. Anhang E, Tabelle 12, 13 und 15, S. 308).

Bei den Netzwerkkonferenzen kann für die Dimension ‚Wichtigkeit‘ keine Varianzhomogenität zwischen den Trainingsgruppen 4 und 6 angenommen werden ( $p = 0,029$ ). Alle weiteren Dimensionen weisen jedoch auch für diese Trainingseinheit homogenen Varianzen auf (s. Anhang E, Tabelle 14, S. 308).

### **5.3.5.3 Übersicht der Dimensionen und zu überprüfenden Hypothesen**

In Tabelle 18 sind im Überblick die verwendeten Dimensionen der Fragebögen für die Teilnehmer und deren Vorgesetzte mit einem Beispielitem und der entsprechenden Ratingskala zusammengefasst. Die Textangaben in Klammern beziehen sich auf die Formulierungen in den Fragebögen der Vorgesetzten. Von den dargestellten Dimensionen werden im Folgenden diejenigen Dimensionen in die Untersuchung einbezogen, die in den Hypothesen zu analysieren sind.

*Tabelle 18: Überblick aller Dimensionen der Fragebögen für Teilnehmer und Vorgesetzte unter Angabe von Beispielitems und der Ratingskala*

| <b>Dimensionen</b>   | <b>Beispielitem</b>   | <b>Ratingskala</b>   |
|--|---|--|
| <b>Teil 1: Erhoben unmittelbar nach Abschluss der jeweiligen Einheit</b>     |   |  |
| <b>Erwartungen</b>   | „Kennenlernen persönlicher Stärken und Schwächen“   | Ihre Erwartungen an Baustein 1 wurden...<br>1 Vollständig erfüllt<br>2 Größtenteils erfüllt<br>3 Teilweise erfüllt<br>4 Nicht erfüllt<br>Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet   |
| <b>Wichtigkeit</b>   | „Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)“  | Die folgenden Themen aus Baustein 1 sind für Sie (für Ihren Mitarbeiter)...<br>1 Sehr wichtig<br>2 Wichtig<br>3 Weniger wichtig<br>4 Nicht wichtig<br>Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet (Keine Beurteilung möglich)                                      |
| <b>Bedarfsdeckung</b>  | „Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster“   | Ihr Bedarf an folgenden Themen wurde...<br>1 Vollständig gedeckt<br>2 Größtenteils gedeckt<br>3 Teilweise gedeckt<br>4 Nicht gedeckt<br>Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet  |
| <b>Zielerreichung</b>  | „Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen in Bezug auf die Rolle als Manager“   | Die folgenden Ziele wurden...<br>1 Vollständig übertragen<br>2 Größtenteils übertragen<br>3 Teilweise übertragen<br>4 Nicht übertragen<br>Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet  |
| <b>Teil 2: Erhoben ca. drei Monate nach Abschluss der jeweiligen Einheit</b> |   |  |
| <b>Transfererfolg</b>  | „Gesteigerte Sicherheit in der Rolle als Manager durch die nachhaltige Bearbeitung eigener Stärken und Schwächen“   | Die folgenden Inhalte wurden...<br>1 Vollständig übertragen<br>2 Größtenteils übertragen<br>3 Teilweise übertragen<br>4 Nicht übertragen<br>Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet  |
| <b>Steigerung der Managementkompetenz</b>                                    | „Bewusster Abgleich der eigenen Kompetenzen mit denen des Managementprofils der AUDI AG“  | Bezüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie (bei Ihrem Mitarbeiter) eine...<br>1 Starke Steigerung<br>2 Steigerung<br>3 Geringe Steigerung<br>4 Keine Steigerung<br>Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet (Keine Beurteilung möglich)                 |
| <b>Wichtigkeit (2)</b>   | „Bearbeitung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen“   | Rückblickend waren die folgenden Themen für Ihr neues Arbeitsgebiet...<br>1 Sehr wichtig<br>2 Wichtig<br>3 Weniger wichtig<br>4 Nicht wichtig<br>Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet   |
| <b>Bedarfsdeckung (2)</b>  | „Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster“   | Der Bedarf Ihres Mitarbeiters an den folgenden Themen wurde..<br>1 Vollständig gedeckt<br>2 Größtenteils gedeckt<br>3 Teilweise gedeckt<br>4 Nicht gedeckt<br>Keine Beurteilung möglich  |
| <b>Praxisbezug</b>   |   | Die Aufbereitung der folgenden Themen in Baustein 1 war...<br>1 Stark praxisbezogen<br>2 Eher praxisbezogen<br>3 Weniger praxisbezogen<br>4 Nicht praxisbezogen<br>Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet   |
| <b>Unterstützung</b>   | „Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen“   | Für wie wichtig erachten Sie es, dass die in Baustein 1 gelehrt Themen auch nach dessen Abschluss, zur Sicherung des Transfererfolges, (bei Ihrem Mitarbeiter) weiter gefördert werden?<br>1 Sehr wichtig<br>2 Wichtig<br>3 Weniger wichtig<br>4 Nicht wichtig |
| <b>Motivation</b>  | „Inwiefern trägt die Teilnahme an der Maßnahme ‚Basistraining Management‘ zu einer Steigerung Ihrer Motivation (der Motivation Ihres Mitarbeiters) bezüglich Ihrer (seiner) Arbeitsaufgaben bei?“ | 1 Trägt stark bei<br>2 Trägt etwas bei<br>3 Trägt wenig bei<br>4 Trägt nicht bei   |
| <b>Loyalität</b>   | „Inwiefern trägt die Teilnahme an der Maßnahme ‚Basistraining Management‘ zur Steigerung Ihrer Loyalität zu Audi bei?“  | 1 Trägt stark bei<br>2 Trägt etwas bei<br>3 Trägt wenig bei<br>4 Trägt nicht bei   |
| <b>Alter</b>   | „Bis zu welchem Alter halten Sie es für sinnvoll, zum Manager entwickelt zu werden?“  | Freie Angabe der Altersgrenze möglich  |

Abbildung 31 zeigt zusammengefasst die nachfolgend zu überprüfenden Hypothesen.

*Abbildung 31: Zusammenfassung der zu überprüfenden Hypothesen*

### **Zu überprüfende Hypothesen**

- 1) Unmittelbar nach der Teilnahme an den Einheiten des ‚Basistraining Management‘ (BTM) ist ein Lernerfolg (Zielerreichung) feststellbar.
- 2) Einige Monate nach der Teilnahme an den Einheiten des BTM ist ein Transfererfolg feststellbar.
- 3) Nach der Teilnahme an den Einheiten des BTM ergibt sich eine Steigerung der Managementkompetenz der Teilnehmer in deren Arbeitsbereichen.
- 4) Zielerreichung, Transfererfolg, Steigerung der Managementkompetenz und Praxisbezug korrelieren positiv.
- 5) Die Themen der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme BTM werden von den Teilnehmern als relevant für die Bewältigung ihrer Aufgaben (Wichtigkeit) bewertet.
- 6) Die vermittelten Inhalte der Themen decken den Bedarf der Teilnehmer.
- 7) Wichtigkeit und Bedarfsdeckung korrelieren positiv.
- 8) Die Einschätzungen der Dimension ‚Wichtigkeit‘ sowie ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ weichen zwischen Vorgesetzten und Teilnehmern ab.
- 9) Die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme zur Führungskräfteentwicklung führt bei den Teilnehmern zu einer gesteigerten Motivation sowie zu einer stärkeren Loyalität zum Unternehmen.
- 10) Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zur Führungskräfteentwicklung werden nur bis zu einem Lebensalter der Teilnehmer von 40 Jahren als sinnvoll erachtet.

#### **5.3.5.4 Hypothese 1: Unmittelbar nach der Teilnahme an den Einheiten des ‚Basistraining Management‘ ist ein Lernerfolg (Zielerreichung) feststellbar.**

##### **5.3.5.4.1 Prüfung der Hypothese**

###### *Baustein 1:*

Der Mittelwert von 2,26 und die Standardabweichung von 0,41 deuten darauf hin, dass die Teilnehmer bei der Dimension ‚Zielerreichung‘ die Lernziele im Skalenbereich ‚größtenteils‘ bis ‚teilweise‘ erreicht haben (s. Anhang F, Tabelle 16, S. 309).

Der t-Test zeigt (s. Anhang G, Tabelle 24, S. 311), dass bei Annahme eines Konfidenzintervalls von 95% die Beurteilungen signifikant vom nutzenkritischen Skalenwert 2 abweichen ( $t = 5,009$ ;  $df = 60$ ;  $p = 0,00$ ).

Anhand der einfaktoriellen Varianzanalyse sind mit einem Wert  $p = 0,094$  keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung zwischen den untersuchten Teilnehmergruppen 6 und 7 feststellbar (s. Anhang H, Tabelle 32, S. 313). Da  $p$  einen Wert größer als 0,05 annimmt, wird der Wert für Eta-Quadrat<sup>171</sup> nicht interpretiert.

#### *Baustein 2:*

Für Baustein 2 beurteilen die Teilnehmer ihre Lernziele mit einem Mittelwert von 2,03 und einer Standardabweichung von 0,37 als ‚größtenteils‘ erreicht (s. Anhang F, Tabelle 18, S. 309).

Die Dimension ‚Zielerreichung‘ ( $t = 0,454$ ;  $df = 36$ ;  $p = 0,65$ ) weicht in den Einschätzungen der Teilnehmer für Baustein 2 nicht signifikant vom nutzenkritischen Anspruch an das BTM ab (s. Anhang F, Tabelle 18, S. 309).

Signifikante Intergruppenunterschiede bei der Bewertung zwischen Teilnehmern der Trainingsgruppen 5 und 6 sind mittels der einfaktoriellen Varianzanalyse hinsichtlich der Trainingsinhalte mit einem Wert von  $p = 0,043$  für die Dimension ‚Zielerreichung‘ nicht festzustellen (s. Anhang H, Tabelle 33, S. 313 f.). Bei Baustein 2 hat der Faktor ‚Gruppe‘ mit einem Eta-Quadratwert von 0,112 einen geringen Effekt.

#### *Netzwerkkonferenzen:*

In Bezug auf die Netzwerkkonferenzen geben die Teilnehmer an, dass sie ihre Lernziele ‚größtenteils‘ bis ‚teilweise‘ erreicht haben ( $M = 2,20$ ;  $SD = 0,43$ ; s. Anhang F, Tabelle 20, S. 309).

Die Bewertungen der Dimension ‚Zielerreichung‘ ( $t = 3,354$ ;  $df = 48$ ;  $p < 0,002$ ) weisen einen signifikanten Unterschied zum nutzenkritischen Skalenwert 2 auf (s. Anhang G, Tabelle 28, S. 312).

Bei Anwendung der einfaktoriellen Varianzanalyse sind signifikante Abweichungen zwischen den Einschätzungen der Trainingsgruppen bei einem Wert von  $p = 0,30$  nicht festzustellen (s. Anhang H, Tabelle 34, S. 314). Da auch hier wiederum der  $p$ -Wert größer als 0,05 ist, erfolgt keine Interpretation des Eta-Quadrates.

---

<sup>171</sup> Der Eta-Quadratwert dient als Maß für die Varianzaufklärung durch einen Faktor bei der Varianzanalyse (hier der Faktor ‚Gruppe‘). Als Richtlinien zur Beurteilung gelten 0,10 als kleiner Effekt, 0,25 als mittlerer Effekt und 0,40 als großer Effekt (Bortz 2005: 259; ebenso Bortz; Döring 2006: 615).

*Baustein 3:*

Auch hinsichtlich der Lernziele von Baustein 3 liegen die Einschätzungen der Teilnehmer bei der Dimension ‚Zielerreichung‘ mit einem Mittelwert von 2,16 und der Standardabweichung von 0,42 im Skalenbereich ‚größtenteils‘ und ‚teilweise‘ (s. Anhang F, Tabelle 22, S. 310).

Der t-Test mit einem t-Wert von 2,160 und einem p-Wert von 0,04 bei 33 Freiheitsgraden ergibt, dass die Bewertungen ebenfalls signifikant über dem nutzenkritischen Skalenwert von 2 liegen (s. Anhang G, Tabelle 30, S. 312).

Die Einschätzungen zwischen den Trainingsgruppen weichen entsprechend den Ergebnissen der einfaktoriellen Varianzanalyse ( $p = 0,37$ ) nicht signifikant voneinander ab (s. Anhang H, Tabelle 35, S. 315).

*Zwischenfazit:*

Die Einschätzungen bei der Dimension ‚Zielerreichung‘ sind für die Bewertung des Nutzens der Maßnahme von Bedeutung. Denn der Erfolg der Trainingsmaßnahme wird bei dieser Dimension im engeren Sinne, unmittelbar nach den Einheiten, bewertet.<sup>172</sup>

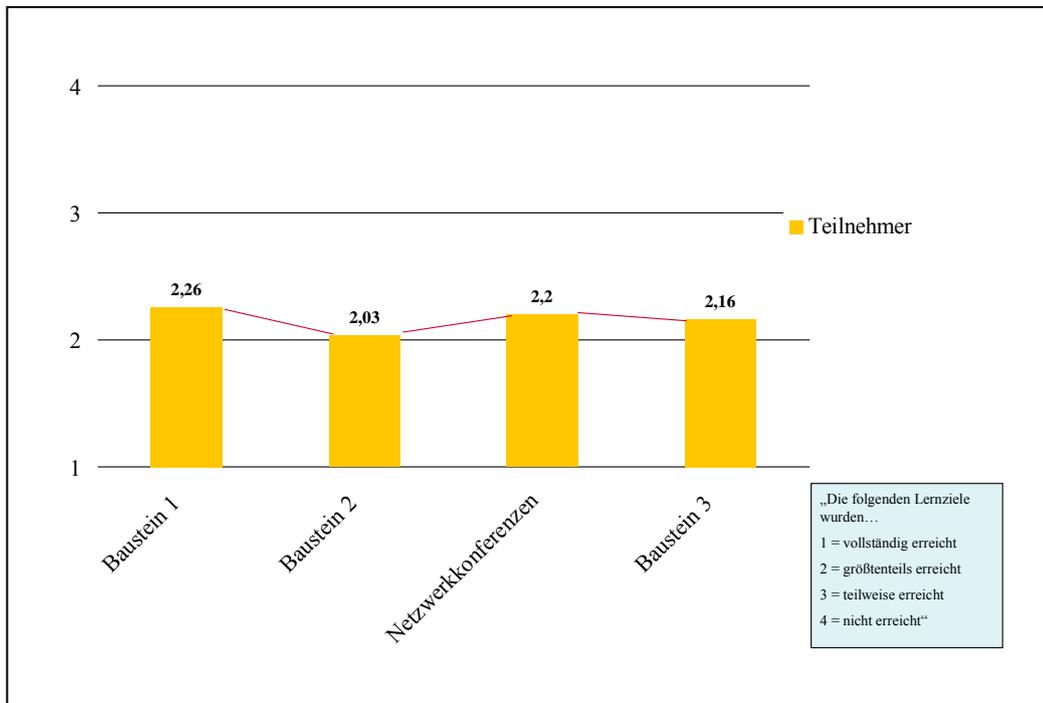
Bis auf Baustein 2 werden alle Einheiten deutlich über dem nutzenkritischen Wert von 2 eingeschätzt. Baustein 3 weist einen gerundeten Mittelwert von 2,16 auf, die Netzwerkkonferenzen von 2,2 und Baustein 1 von 2,26 (s. Abbildung 32).

Diese Feststellung kann weitestgehend über die befragten Teilnehmergruppen hinweg generalisiert werden. Eine Ausnahme bilden die Trainingsgruppen 5 und 6, die in ihrer Bewertung der Zielerreichung signifikant in Bezug auf die Teilnahme an Baustein 2 abweichen.

---

<sup>172</sup> Vgl. dazu Punkt 5.1.1 (Die Operationalisierung der abhängigen Variablen)

Abbildung 32: Mittelwerte der Teilnehmerurteile der Dimension ‚Zielerreichung‘



Dadurch, dass die gerundeten Mittelwerte nahezu aller Einheiten des BTM über dem nutzenkritischen Skalenwert 2 liegen, und damit den unternehmeninternen Ansprüchen nicht genügen, ist es erforderlich, die Bewertungen der Teilnehmer zur Dimension ‚Zielerreichung‘ für die Bausteine 1 und 3 sowie die Netzwerkkonferenzen im Detail zu analysieren.

### 5.3.5.4.2 Prozentuale Verteilung der Antworten

Die nachfolgende Betrachtung bezieht sich auf die prozentuale Verteilung der Angaben der Teilnehmer auf der Skala von ‚1‘ (vollständig erreicht) bis ‚4‘ (nicht erreicht), aggregiert für die untergeordneten Lernziele der jeweiligen Themen der Dimension ‚Zielerreichung‘ sowie auf die Skalenwerte ‚5‘ (in der Trainingseinheit nicht bearbeitet) und ‚0‘ im Fall einer Nichtbeantwortung der Frage.

#### Baustein 1:

Die Dimension ‚Zielerreichung‘ setzt sich in den Fragebögen zu Baustein 1 aus fünf Themenbereichen, unterteilt in einzelne Lernziele, zusammen (s. Anhang A, Fragebögen, S. 238).

Aus Tabelle 19 wird deutlich, dass der Themenbereich „Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster“ eine sehr positive Bewertung erhält, der mehrheitlich den Skalenwerten ‚größtenteils erreicht‘ (50,0%) und ‚vollständig erreicht‘ (26,2%) zugeordnet wird. Bei der Betrachtung der Dimension ‚Zielerreichung‘ im Rahmen von Baustein 1 ist der Themenbereich „Bearbeitung ausgewählter im AC ermittelter Stärken und Schwächen“ kritisch zu sehen. Häufiger als in allen anderen betrachteten Themenbereichen werden hier die Skalenwerte ‚nicht erreicht‘ (3,7%) und ‚in Baustein 1 nicht bearbeitet‘ (7,8%) angegeben. Hinsichtlich des Themenbereichs „Kennen lernen möglicher Gruppensituationen in Bezug auf die Rolle als Manager“ wird kaum eine vollständige Zielerreichung empfunden (0,8%), hingegen der Wert ‚größtenteils erreicht‘ mit 46,7% genannt.

*Tabelle 19: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Zielerreichung‘ bei Baustein 1*

| Themenbereich   | Verteilung der Antworten    |                              |                           |                       |                                       |                     |
|---|-----------------------------|------------------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------------------------|---------------------|
|   | 1<br>‚vollständig erreicht‘ | 2<br>‚größtenteils erreicht‘ | 3<br>‚teilweise erreicht‘ | 4<br>‚nicht erreicht‘ | 5<br>‚in Baustein 1 nicht bearbeitet‘ | 0<br>‚keine Angabe‘ |
| „Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen“ | 11,5 %                      | 49,7 %                       | 32,8 %                    | 1,1 %                 | 3,8 %                                 | 1,1 %               |
| „Bearbeitung ausgewählter im AC ermittelter Stärken und Schwächen“                              | 12,7 %                      | 38,5 %                       | 37,3 %                    | 3,7 %                 | 7,8 %                                 | 0,0 %               |
| „Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster“   | 26,2 %                      | 50,0 %                       | 21,7 %                    | 1,2 %                 | 0,8 %                                 | 0,0 %               |
| „Kennen lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager“      | 0,8 %                       | 46,7 %                       | 42,6 %                    | 3,3 %                 | 5,7 %                                 | 0,8 %               |
| „Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)“                  | 10,4 %                      | 40,4 %                       | 40,4 %                    | 3,3 %                 | 5,5 %                                 | 0,0 %               |

Anmerkung: Stichprobe Gruppen 6 und 7 (Teilnehmer n = 61)

### *Netzwerkkonferenzen:*

In den Fragebögen zu den Netzwerkkonferenzen wird die Dimension ‚Zielerreichung‘ anhand von acht Themenbereichen mit den jeweils untergeordneten Lernzielen abgefragt (s. Anhang A, Fragebögen, S. 267 f.).

Die Themenbereiche der Dimension ‚Zielerreichung‘ werden mehrheitlich positiv bewertet (s. Tabelle 20). Eine Ausnahme bildet jedoch der Bereich „Durch die Unterstützung der Projektbearbeitung durch einen Sponsor“. Zu 24,5% bzw. 9,4% werden die Ziele im Rahmen dieses Themenbereichs als ‚nicht erreicht‘ bzw. ‚nicht bearbeitet‘ bewertet. Ebenso wird der Themenbereich „Durch die Unterstützung der Projektbearbeitung durch unterschiedliche Fachbereiche“ von den Teilnehmern vergleichsweise kritisch

gesehen: Von 14,3% der Teilnehmer werden die Lernziele in diesem Zusammenhang als ‚nicht erreicht‘ eingeschätzt und 8,2% der Teilnehmer geben an, dass im Rahmen der Netzwerkkonferenzen keine Bearbeitung dieses Themenbereichs stattgefunden hat.

*Tabelle 20: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Zielerreichung‘ bei den Netzwerkkonferenzen*

| Themenbereich   | Verteilung der Antworten       |                                 |                              |                          |  |                        |
|---|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------------|--|------------------------|
|   | 1<br>‚vollständig<br>erreicht‘ | 2<br>‚größtenteils<br>erreicht‘ | 3<br>‚teilweise<br>erreicht‘ | 4<br>‚nicht<br>erreicht‘ | 5<br>‚in den<br>NWK nicht<br>bearbeitet‘ | 0<br>‚keine<br>Angabe‘ |
| „Durch die fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus ‚Unternehmer im Unternehmen‘“ | 23,0 %                         | 55,6 %                          | 17,9 %                       | 0,5 %                    | 3,1 %                                    | 0,0 %                  |
| „Durch die Auswirkungen ‚Unternehmer im Unternehmen‘ zu sein auf die Rolle als Manager“                 | 11,2 %                         | 58,2 %                          | 26,5 %                       | 1,0 %                    | 1,0 %                                    | 2,0 %                  |
| „Durch das Bewusstwerden der Verantwortung ‚Unternehmer im Unternehmen‘ zu sein“                        | 10,2 %                         | 63,3 %                          | 18,4 %                       | 6,1 %                    | 2,0 %                                    | 0,0 %                  |
| „Durch das Bearbeiten eines fachfremden Projektes in der Lerngang“                                      | 25,3 %                         | 53,9 %                          | 19,2 %                       | 1,6 %                    | 0,0 %                                    | 0,0 %                  |
| „Durch die Unterstützung der Projektbearbeitung durch einen Sponsor“                                    | 11,4 %                         | 28,6 %                          | 26,1 %                       | 24,5 %                   | 9,4 %                                    | 0,0 %                  |
| „Durch die Unterstützung der Projektbearbeitung durch unterschiedliche Fachbereiche“                    | 10,2 %                         | 41,6 %                          | 25,7 %                       | 14,3 %                   | 8,2 %                                    | 0,0 %                  |
| „Durch das Sammeln von Erfahrungen mit Kunden“  | 28,6 %                         | 45,9 %                          | 20,4 %                       | 2,0 %                    | 1,0 %                                    | 2,0 %                  |
| „Durch die Bedeutung der Kundennähe für die Rolle als Manager“  | 38,1 %                         | 51,7 %                          | 7,5 %                        | 0,0 %                    | 0,0 %                                    | 2,7 %                  |

Anmerkung: Stichprobe Gruppen 4 und 6 (Teilnehmer n = 49)

### *Baustein 3:*

In den Fragebögen zu Baustein 3 ist die Dimension ‚Zielerreichung‘ in neun Themenbereiche unterteilt (s. Anhang A, Fragebögen, S. 284).

Am positivsten wird der Themenbereich „Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen“ (11,4%) gesehen. Die Teilnehmer schätzen die Zielerreichung überwiegend als ‚vollständig erreicht‘ ein. Darüber hinaus werden auch die meisten anderen Themenbereiche mehrheitlich bei den Skalenwerten ‚vollständig erreicht‘ und ‚größtenteils erreicht‘ eingeordnet. Auffällig ist jedoch im Vergleich zur Dimension ‚Zielerreichung‘ bei Baustein 1 und den Netzwerkkonferenzen, dass viele Themenbereiche häufig Einschätzungen auf dem Skalenwert ‚teilweise erreicht‘ erhalten, insbesondere die Themenbereiche „Identifikation von typischen ‚Audi Mustern‘“ (38,6%) und „Interpretation von typischen ‚Audi Mustern‘“ (32,9%). Allerdings wird von den Teilnehmern auch selten angegeben, dass sie ein Lernziel ‚nicht erreicht‘ haben (s. Tabelle 21).

*Tabelle 21: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Zielerreichung‘ bei Baustein 3*

| Themenbereich  | Verteilung der Antworten    |                              |                           |                       |                                       |                     |
|--|-----------------------------|------------------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------------------------|---------------------|
|  | 1<br>,vollständig erreicht‘ | 2<br>,größtenteils erreicht‘ | 3<br>,teilweise erreicht‘ | 4<br>,nicht erreicht‘ | 5<br>,in Baustein 3 nicht bearbeitet‘ | 0<br>,keine Angabe‘ |
| „Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme“                 | 10,0 %                      | 67,1 %                       | 20,0 %                    | 0,0 %                 | 0,0 %                                 | 2,9 %               |
| „Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagssituationen übertragen“ | 12,9 %                      | 60,0 %                       | 22,9 %                    | 1,4 %                 | 0,0 %                                 | 2,9 %               |
| „Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager“     | 10,0 %                      | 55,7 %                       | 25,7 %                    | 2,9 %                 | 2,9 %                                 | 2,9 %               |
| „Kennen lernen und Anwendung der ‚systemischen Schleife‘“        | 11,4 %                      | 46,6 %                       | 31,4 %                    | 2,9 %                 | 2,9 %                                 | 2,9 %               |
| „Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen“            | 17,1 %                      | 60,0 %                       | 17,1 %                    | 0,0 %                 | 2,9 %                                 | 2,9 %               |
| „Kennen lernen und Anwendung der positiven Konnotation“          | 17,1 %                      | 62,9 %                       | 17,1 %                    | 0,0 %                 | 0,0 %                                 | 2,9 %               |
| „Identifikation von typischen ‚Audi Mustern‘“                    | 11,4 %                      | 42,9 %                       | 38,6 %                    | 0,0 %                 | 2,9 %                                 | 4,3 %               |
| „Interpretation von typischen ‚Audi Mustern‘“                    | 10,0 %                      | 47,1 %                       | 32,9 %                    | 1,4 %                 | 5,7 %                                 | 2,9 %               |
| „Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen“    | 21,4 %                      | 50,0 %                       | 22,9 %                    | 0,0 %                 | 2,9 %                                 | 2,9 %               |

Anmerkung: Stichprobe Gruppen 5 und 6 (Teilnehmer n = 35)

### **5.3.5.5 Hypothese 2: Einige Monate nach der Teilnahme an den Einheiten des BTM ist ein Transfererfolg feststellbar.**

#### **5.3.5.5.1 Prüfung der Hypothese**

##### *Baustein 1:*

Der Mittelwert von 2,42 und die Standardabweichung von 0,49 verdeutlichen, dass die Teilnehmer die Lerninhalte größtenteils bis teilweise auf ihre tägliche Arbeit übertragen konnten (s. Anhang F, Tabelle 16, S. 309).

Der t-Test zeigt ( $t = 4,953$ ;  $df = 32$ ;  $p = 0,00$ ), dass die Beurteilungen signifikant über dem nutzenkritischen Skalenwert von 2 liegen (s. Anhang G, Tabelle 24, S. 311).

Mittels der einfaktoriellen Varianzanalyse sind mit einem p-Wert von 0,044 signifikante Unterschiede in den Bewertungen zwischen den Trainingsgruppen 6 und 7 feststellbar (s. Anhang H, Tabelle 32, S. 313). Dennoch verweist der Eta-Quadratwert von 0,125 auf einen kleinen Erklärungseffekt des Faktors ‚Gruppe‘.

*Baustein 2:*

Auch in Baustein 2 (s. Anhang F, Tabelle 18, S. 309) konnten die Teilnehmer die Trainingsinhalte größtenteils bis teilweise auf ihre tägliche Arbeit übertragen ( $M = 2,35$ ;  $SD = 0,37$ ).

Die Dimension ‚Transfererfolg‘ ( $t = 4,825$ ;  $df = 25$ ;  $p = 0,00$ ) weicht in der Einschätzung signifikant vom Skalenwert 2 ab (s. Anhang G, Tabelle 26, S. 311).

In den Bewertungen zwischen den Teilnehmergruppen sind durch die einfaktorielle Varianzanalyse mit einem p-Wert von 0,581 keine signifikanten Unterschiede feststellbar (s. Anhang H, Tabelle 33, S. 313 f.).

*Netzwerkkonferenzen:*

In Bezug auf die Netzwerkkonferenzen (s. Anhang F, Tabelle 20, S. 309) geben die Teilnehmer an, die Lerninhalte größtenteils auf ihren Arbeitsalltag übertragen zu haben ( $M = 1,99$ ;  $SD = 0,35$ ).

Dementsprechend liegt kein signifikanter Unterschied zwischen den Einschätzungen zur Dimension ‚Transfererfolg‘ und dem nutzenkritischen Skalenwert 2 ( $t = -0,193$ ;  $df = 21$ ;  $p = 0,849$ ) vor (s. Anhang G, Tabelle 28, S. 312).

Signifikante Abweichungen zwischen den Einschätzungen der Trainingsgruppen sind gemäß der einfaktoriellen Varianzanalyse bei  $p = 0,598$  nicht festzustellen (s. Anhang H, Tabelle 34, S. 314).

*Baustein 3:*

Hinsichtlich der Lerninhalte von Baustein 3 (s. Anhang F, Tabelle 22, S. 310) geben die Teilnehmer an, dass sie diese größtenteils bis teilweise in ihre tägliche Arbeit übertragen haben ( $M = 2,34$ ;  $SD = 0,53$ ).

Die Bewertungen des t-Tests (s. Anhang G, Tabelle 30, S. 312) liegen signifikant über dem nutzenkritischen Skalenwert, da der p-Wert kleiner als 0,05 ist ( $t = 2,361$ ;  $df = 12$ ;  $p = 0,036$ ).

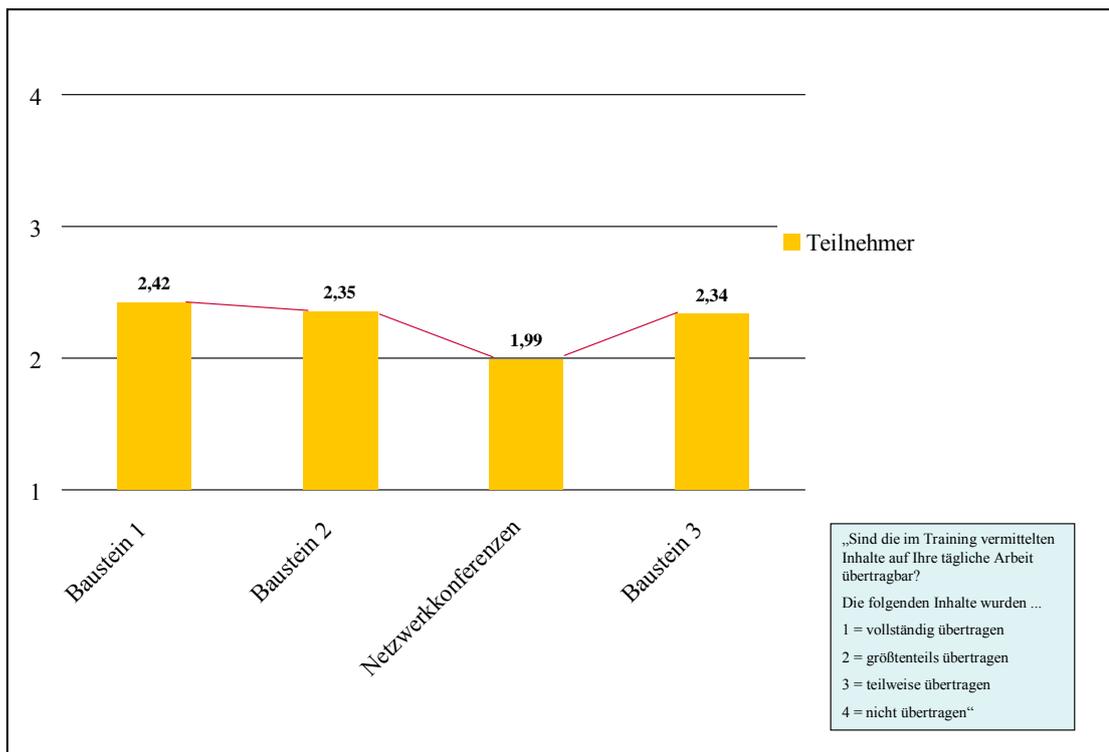
Die Einschätzungen der Trainingsgruppen weichen nach dem Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalyse mit einem Wert von  $p = 0,944$  nicht signifikant voneinander ab (s. Anhang H, Tabelle 35, S. 315).

*Zwischenfazit:*

Auf die Frage „Sind die im Training vermittelten Inhalte auf Ihre tägliche Arbeit übertragbar?“ liegen die Mittelwerte bei der für den Erfolg im weiteren Sinne wichtigen Dimension ‚Transfererfolg‘, die ca. drei Monate nach Durchlaufen der Einheit abgefragt wird, im Intervall zwischen 1,99 und 2,42.<sup>173</sup> Dabei werden die Netzwerkkonferenzen mit einem Wert von 1,99 (größtenteils übertragen) am besten eingestuft. In einem größeren Abstand, jedoch sehr dicht aufeinander folgend, liegen der Baustein 3 (2,34), Baustein 2 (2,35) und Baustein 1 (2,42). Deshalb ist bei Hypothese 2 zu hinterfragen, ob die Inhalte des BTM einen Transfererfolg generieren, der die Ansprüche des Unternehmens Audi erfüllt, da lediglich die Einschätzungen zu den Netzwerkkonferenzen dem definierten Nutzenkriterium entsprechen (s. Abbildung 33).

Signifikante Unterschiede in der Bewertung liegen bei Baustein 1 zwischen den Teilnehmergruppen 6 und 7 vor.

Abbildung 33: Mittelwerte der Teilnehmerurteile der Dimension ‚Transfererfolg‘



<sup>173</sup> Vgl. dazu Punkt 5.1.1 (Die Operationalisierung der abhängigen Variablen)

Auf Grund der hohen Mittelwerte bei drei der vier Einheiten, die deutlich über dem nutzenkritischen Skalenwert ‚2‘ liegen, werden die Bewertungen der Teilnehmer zur Dimension ‚Transfererfolg‘ für die Bausteine 1 bis 3 nachfolgend im Detail betrachtet.

### 5.3.5.5.2 Prozentuale Verteilung der Antworten

Die Bewertungsskala reicht von ‚1‘ (vollständig übertragen) bis ‚4‘ (nicht übertragen) sowie ‚5‘ (in der Trainingseinheit nicht bearbeitet) und ‚0‘ im Fall einer Nichtbeantwortung der Frage. Es wird aggregiert die prozentuale Verteilung der Antworten für die jeweiligen Themenbereiche mit ihren untergeordneten Lernzielen dargestellt.

#### *Baustein 1:*

Die Dimension ‚Transfererfolg‘ setzt sich in den Fragebögen zu Baustein 1 aus vier Themenbereichen mit deren untergeordneten Lernzielen zusammen (s. Anhang A, Fragebögen, S. 240).

Die Bewertungen verteilen sich in den jeweiligen Themenbereichen tendenziell ähnlich.

Auffallend ist beim ersten Themenbereich „Durch die Ableitung, Übertragung und Vertiefung von Kompetenzen aus dem Managementprofil“, dass trotz positiver Einschätzungen der Skalenwert ‚teilweise übertragen‘ von 53,0% der Befragten gewählt wird.

Die meisten Einschätzungen auf dem Skalenwert ‚nicht übertragen‘ erhält der Themenbereich „Durch das Bearbeiten ausgewählter im AC ermittelter Stärken und Schwächen“ (6,1%), für den auch häufig angegeben wird, dass er im Baustein 1 nicht bearbeitet wurde (4,6%).

*Tabelle 22: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Transfererfolg‘ bei Baustein 1*

| Themenbereich   | Verteilung der Antworten         |                                   |                                |                            |   |                        |
|---|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|---|------------------------|
|   | 1<br>,vollständig<br>übertragen‘ | 2<br>,größtenteils<br>übertragen‘ | 3<br>,teilweise<br>übertragen‘ | 4<br>,nicht<br>übertragen‘ | 5<br>,in Baustein<br>1 nicht<br>bearbeitet‘ | 0<br>,keine<br>Angabe‘ |
| „Durch die Ableitung, Übertragung und Vertiefung von Kompetenzen aus dem Managementprofil“                    | 13,6 %                           | 31,8 %                            | 53,0 %                         | 1,5 %                      | 0,0 %                                       | 0,0 %                  |
| „Durch das Bearbeiten ausgewählter im AC ermittelter Stärken und Schwächen“                                   | 12,1 %                           | 42,4 %                            | 34,9 %                         | 6,1 %                      | 4,6 %                                       | 0,0 %                  |
| „Durch die Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster“   | 9,1 %                            | 39,4 %                            | 43,4 %                         | 3,0 %                      | 5,1 %                                       | 0,0 %                  |
| „Durch die Auseinandersetzung mit möglichen Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager“ | 9,1 %                            | 37,8 %                            | 51,5 %                         | 1,5 %                      | 0,0 %                                       | 0,0 %                  |

Anmerkung: Stichprobe Gruppen 6 und 7 (Teilnehmer n = 33)

*Baustein 2:*

In den Fragebögen zu Baustein 2 wird die Dimension ‚Transfererfolg‘ ausschließlich anhand eines Themenbereiches abgefragt (s. Anhang A, Fragebögen, S. 255).

Der Themenbereich „Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen)“ wird von der Mehrheit der Teilnehmer auf ihre tägliche Arbeit als ‚größtenteils übertragen‘ eingestuft (53,9%). Dennoch geben 31,1% der Befragten an, die Inhalte auf ihren Arbeitsalltag nur ‚teilweise übertragen‘ zu haben. Mit 9,0% wird auch vergleichsweise häufig aufgeführt, dass dieser Themenbereich in Baustein 2 nicht bearbeitet wurde (Tabelle 23).

*Tabelle 23: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte des Themenbereichs der Dimension ‚Transfererfolg‘ bei Baustein 2*

| Themenbereich  | Verteilung der Antworten         |                                   |                                |                            |   |                        |
|--|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|---|------------------------|
|  | 1<br>,vollständig<br>übertragen‘ | 2<br>,größtenteils<br>übertragen‘ | 3<br>,teilweise<br>übertragen‘ | 4<br>,nicht<br>übertragen‘ | 5<br>,in Baustein<br>2 nicht<br>bearbeitet‘ | 0<br>,keine<br>Angabe‘ |
| „Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen“ | 4,5 %                            | 53,9 %                            | 31,1 %                         | 1,6 %                      | 9,0 %                                       | 0,0 %                  |

Anmerkung: Stichprobe Gruppen 5 und 6 (Teilnehmer n = 26)

*Baustein 3:*

Die Dimension ‚Transfererfolg‘ enthält in den Fragebögen zu Baustein 3 fünf Themenbereiche (s. Anhang A, Fragebögen, S. 286).

Aus Tabelle 24 wird ersichtlich, dass die meisten Bewertungen der Inhalte als ‚vollständig übertragen‘ für Baustein 3 der Themenbereich „Anwendung der ‚systemischen Schleife‘, von systemischen Fragen und/oder der positiven Konnotation“ (15,4%) erhält. Darüber hinaus werden auch die Themenbereiche „Anwendung hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager“ und „Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen“ häufig bei den Skalenwerten ‚vollständig übertragen‘ (jeweils 12,8%) und ‚größtenteils übertragen‘ (46,2% bzw. 53,9%) eingeordnet. Eine negativere Bewertung erfahren die Themenbereiche „Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme und deren Übertragung auf Alltagssituationen“ und „Identifikation und Interpretation von typischen ‚Audi Mustern““. Sie erhalten eine geringe Einordnung beim Skalenwert ‚vollständig übertragen‘ (2,6% bzw. 3,9%) und werden im Vergleich zu den anderen Themenbereichen häufiger bei dem Skalenwert ‚teilweise übertragen‘ eingestuft (46,2% bzw. 44,2%). Darüber hinaus schätzen die Teilnehmer den Themenbereich „Identifikation und Interpretation von typischen ‚Audi Mustern““ zumeist als ‚nicht übertragen‘ ein (7,7%).

*Tabelle 24: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Transfererfolg‘ bei Baustein 3*

| Themenbereich   | Verteilung der Antworten         |                                   |                                |                            |   |                        |
|---|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|---|------------------------|
|   | 1<br>,vollständig<br>übertragen‘ | 2<br>,größtenteils<br>übertragen‘ | 3<br>,teilweise<br>übertragen‘ | 4<br>,nicht<br>übertragen‘ | 5<br>,in Baustein<br>3 nicht<br>bearbeitet‘ | 0<br>,keine<br>Angabe‘ |
| „Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme und deren Übertragung auf Alltagssituationen“       | 2,6 %                            | 48,7 %                            | 46,2 %                         | 0,0 %                      | 2,6 %                                       | 0,0 %                  |
| „Anwendung hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager“  | 12,8 %                           | 46,2 %                            | 38,5 %                         | 0,0 %                      | 2,6 %                                       | 0,0 %                  |
| „Anwendung der ‚systemischen Schleife‘, von systemischen Fragen und/oder der positiven Konnotation“ | 15,4 %                           | 46,2 %                            | 34,6 %                         | 3,9 %                      | 0,0 %                                       | 0,0 %                  |
| „Identifikation und Interpretation von typischen ‚Audi Mustern““                                    | 3,9 %                            | 38,5 %                            | 44,2 %                         | 5,8 %                      | 7,7 %                                       | 0,0 %                  |
| „Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen“                                       | 12,8 %                           | 53,9 %                            | 30,8 %                         | 2,6 %                      | 0,0 %                                       | 0,0 %                  |

Anmerkung: Stichprobe Gruppen 5 und 6 (Teilnehmer n = 13)

### **5.3.5.6 Hypothese 3: Nach der Teilnahme an den Einheiten des BTM ergibt sich eine Steigerung der Managementkompetenz der Teilnehmer in deren Arbeitsbereichen**

#### **5.3.5.6.1 Prüfung der Hypothese**

##### *Baustein 1:*

Ein Mittelwert von 2,55 und eine Standardabweichung von 0,53 deuten darauf hin, dass die Teilnehmer ca. drei Monate nach der Teilnahme an Baustein 1 durch die in dieser Einheit vermittelten Inhalte eine geringe Steigerung ihrer Managementkompetenz feststellen (s. Anhang F, Tabelle 16, S. 309). Die Vorgesetzten schätzen die Steigerung mit einem Mittelwert von 2,68 und einer Standardabweichung von 0,51 noch etwas kritischer ein (s. Anhang F, Tabelle 17, S. 309).

Der t-Test zeigt für beide Beurteilergruppen eine signifikante Abweichung vom nutzenkritischen Skalenwert ‚2‘. So liegt der p-Wert bei den Teilnehmern bei  $p = 0,000$ , einem t-Wert von 5,873 mit 32 Freiheitsgraden (s. Anhang G, Tabelle 24, S. 311) und der p-Wert bei den Vorgesetzten ebenfalls bei  $p = 0,000$ , einem t-Wert von 7,286 bei 29 Freiheitsgraden (s. Anhang G, Tabelle 25, S. 311).

Bei der einfaktoriellen Varianzanalyse sind signifikante Unterschiede ( $p = 0,082$ ) der Einschätzungen zur Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ zwischen den Teilnehmergruppen nicht feststellbar (s. Anhang H, Tabelle 32, S. 313).

*Baustein 2:*

Bei Baustein 2 konnten die Teilnehmer ca. drei Monate nach Durchlaufen der Einheit eine Steigerung ihrer Managementkompetenz erkennen ( $M = 2,49$ ), jedoch mit der Tendenz zum Skalenwert ‚geringe Steigerung‘, bei einer Standardabweichung von 0,47 (s. Anhang F, Tabelle 18, S. 309).

In ähnlicher Weise schätzen die Vorgesetzten die Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ für Baustein 2 ein (s. Anhang F, Tabelle 19, S. 309), allerdings mit einem vergleichsweise hohen Mittelwert und einer hohen Standardabweichung ( $M = 2,69$ ;  $SD = 0,68$ ).

Der t-Test ergibt eine signifikante Abweichung von dem nutzenkritischen Skalenwert 2 bei den Teilnehmern ( $t = 5,234$ ;  $df = 25$ ;  $p = 0,000$ ; s. Anhang G, Tabelle 26, S. 311) und bei den Vorgesetzten ( $t = 4,536$ ;  $df = 19$ ;  $p = 0,000$ ; s. Anhang G, Tabelle 27, S. 311).

Bei Anwendung der einfaktoriellen Varianzanalyse sind mit einem Ergebnis von  $p = 0,749$  keine signifikanten Unterschiede in den Bewertungen zwischen den Trainingsgruppen zu bemerken (s. Anhang H, Tabelle 33, S. 313 f.).

*Netzwerkkonferenzen:*

In Bezug auf die Netzwerkkonferenzen empfinden sowohl die Teilnehmer ( $M = 2,08$ ;  $SD = 0,38$ ; s. Anhang F, Tabelle 20, S. 309) als auch deren Vorgesetzte (s. Anhang F, Tabelle 21, S. 310) eine Steigerung der Managementkompetenz ( $M = 2,09$ ;  $SD = 0,41$ ).

Der t-Test zeigt, dass die Einschätzungen der Teilnehmer zur Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ (s. Anhang G, Tabelle 28, S. 312) keine signifikante Abweichung vom nutzenkritischen Skalenwert 2 ergeben ( $t = 1,016$ ;  $df = 21$ ;  $p = 0,321$ ). Das gleiche Ergebnis erzielt der t-Test (s. Anhang G, Tabelle 29, S. 312) bei den Einschätzungen der Vorgesetzten ( $t = 0,817$ ;  $df = 14$ ;  $p = 0,427$ ).

Signifikante Abweichungen zwischen den Bewertungen der Trainingsgruppen sind bei der einfaktoriellen Varianzanalyse nicht zu konstatieren (s. Anhang H, Tabelle 34, S. 314).

*Baustein 3:*

Bei Baustein 3 geben die Teilnehmer bei der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ eine ‚Steigerung‘ bis ‚geringe Steigerung‘ an ( $M = 2,34$ ;  $SD = 0,53$ ; s. Anhang F, Tabelle 22, S. 310). Die Einschätzungen der Vorgesetzten (s. Anhang F, Tabelle 23, S. 310) entsprechen denen der Teilnehmer ( $M = 2,42$ ), weisen jedoch eine höhere Standardabweichung ( $SD = 0,66$ ) auf.

Die Einschätzungen der beiden Beurteilergruppen liegen signifikant über dem nutzenkritischen Skalenwert ( $t = 2,265$ ;  $df = 12$ ;  $p = 0,043$  (s. Anhang G, Tabelle 30, S. 312) bzw.  $t = 2,235$ ;  $df = 12$ ;  $p = 0,045$  (s. Anhang G, Tabelle 31, S. 312)).

Die Beurteilungen der Trainingsgruppen weichen nach der einfaktoriellen Varianzanalyse mit einem p-Wert von 0,786 nicht signifikant voneinander ab (s. Anhang H, Tabelle 35, S. 315).

#### *Zwischenfazit:*

Bei der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘, die in Verbindung mit den Dimensionen ‚Lernzielerreichung‘ und ‚Transfererfolg‘ den Nutzen der Maßnahme BTM determiniert, wurden sowohl die Teilnehmer als auch deren Vorgesetzte befragt. Dabei bewegen sich die Mittelwerte im Skalenbereich von 2,08 bis 2,69, d.h. von ‚Steigerung‘ bis nahezu ‚geringe Steigerung‘.

Übereinstimmend werden die Netzwerkkonferenzen hinsichtlich der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ positiv gesehen. Beide Beobachtergruppen schätzen die Fertigkeiten überwiegend bei dem Skalenwert ‚Steigerung‘ ein. Die Werte liegen mit 2,08 (Teilnehmer) und 2,09 (Vorgesetzte) eng zusammen.

Die Vorgesetzten beurteilen die Bausteine 1 und 2 negativer. Die Mittelwerte liegen bei 2,68 und 2,69, mit der Tendenz zu der Skala ‚geringe Steigerung‘. Im Gegensatz dazu wird Baustein 2 ( $M = 2,48$ ) im Schnitt von den Teilnehmern etwas besser eingeschätzt als Baustein 1 ( $M = 2,55$ ).

Bei Baustein 3 tendieren die Mittelwerte von 2,34 (Teilnehmer) und 2,42 (Vorgesetzte) zu dem Skalenbereich ‚geringe Steigerung‘.

Als Fazit zu Hypothese 3 ist zu konstatieren, dass nur die Teilnahme an den Netzwerkkonferenzen aus Sicht der Teilnehmer und deren Vorgesetzten eine Steigerung der Managementkompetenz bewirkt, die den Ansprüchen des Unternehmens an das BTM gerecht wird.

Diese Aussage kann über die unterschiedlichen Trainingsgruppen hinweg generalisiert werden.

#### **5.3.5.6.2 Prozentuale Verteilung der Antworten**

Auf Grund der hohen Mittelwerte bei drei der vier Trainingseinheiten, werden die Einschätzungen der Teilnehmer der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ für die Bausteine 1 bis 3 nachfolgend im Detail betrachtet. Die Bewertung der Vorgesetzten zu einem Themenbereich wird in den Tabellen jeweils in Klammern angegeben.

Die Skala der Dimension reicht von ‚1‘ (starke Steigerung) bis ‚4‘ (keine Steigerung) sowie ‚5‘ (in der Trainingseinheit nicht bearbeitet) und ‚0‘ im Fall einer Nichtbeantwortung der Frage. Bei der Beurteilung durch die Vorgesetzten steht der Skalenwert ‚5‘ für ‚keine Beurteilung möglich‘. Es wird die prozentuale Verteilung der Antworten bezogen auf die jeweiligen Themenbereiche mit den untergeordneten Lernzielen wiedergegeben.

#### *Baustein 1:*

Die Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ setzt sich in den Fragebögen für Teilnehmer und Vorgesetzte zu Baustein 1 aus jeweils vier untergeordneten Themenbereichen zusammen (s. Anhang A, Fragebögen, S. 240 f.).

Die Teilnehmer geben positive Bewertungen ab für den Themenbereich „Durch die Auseinandersetzung mit möglichen Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager“ (s. Tabelle 25). Im Vergleich zu den anderen Themenbereichen empfinden sie hier am häufigsten eine ‚starke Steigerung‘ (9,1%) und am seltensten ‚keine Steigerung‘ (4,6%).

Die Vorgesetzten sehen am häufigsten eine ‚starke Steigerung‘ bzw. ‚Steigerung‘ im Themenbereich „Durch die Ableitung, Übertragung und Vertiefung von Kompetenzen aus dem Managementprofil“ (5,0% bzw. 41,7%).

Für den Themenbereich ‚Durch die Ableitung, Übertragung und Vertiefung von Kompetenzen aus dem Managementprofil‘, der von den Vorgesetzten vergleichsweise positiv eingeschätzt wird, geben die Teilnehmer kritische Beurteilungen ab: Sie sehen nur selten eine ‚starke Steigerung‘ (3,0%) und im Vergleich zu den anderen Themenbereichen am häufigsten eine ‚geringe Steigerung‘ (43,9%). Der Skalenwert ‚keine Steigerung‘ wird von den Teilnehmern häufig für den Themenbereich ‚Durch die Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster‘ vergeben (10,1%). Dies gilt auch für die Beurteilung der Vorgesetzten hinsichtlich dieses Themenbereichs (12,2%). Des Weiteren erhält der Themenbereich „Durch das Bearbeiten ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen“ durch die Vorgesetzten negative Beurteilungen, die keine ‚starke Steigerung‘ (0,0%), sondern hauptsächlich eine ‚geringe Steigerung‘ (43,3%) bemerken. Deutlich wird darüber hinaus für die Vorgesetzten, dass sie oftmals angeben, keine Beurteilung der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ für ihre Mitarbeiter abgeben zu können.

*Tabelle 25: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ bei Baustein 1 für Teilnehmer und Vorgesetzte*

| Themenbereich   | Verteilung der Antworten    |                    |                              |                            |   |                        |
|---|-----------------------------|--------------------|------------------------------|----------------------------|---|------------------------|
|   | 1<br>,starke<br>Steigerung‘ | 2<br>,Steigerung‘  | 3<br>,geringe<br>Steigerung‘ | 4<br>,keine<br>Steigerung‘ | 5<br>,in Baustein 1<br>nicht bearbeitet‘<br>(,keine<br>Beurteilung<br>möglich‘) | 0<br>,keine<br>Angabe‘ |
| „Durch die Ableitung, Übertragung und Vertiefung von Kompetenzen aus dem Managementprofil“                    | 3,0 %<br>(5,0 %)            | 40,9 %<br>(41,7 %) | 43,9 %<br>(31,7 %)           | 6,1 %<br>(8,3 %)           | 6,1 %<br>(13,3 %)   | 0,0 %<br>(0,0 %)       |
| „Durch das Bearbeiten ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen“                    | 6,1 %<br>(0,0 %)            | 45,5 %<br>(26,7 %) | 37,8 %<br>(43,3 %)           | 6,1 %<br>(8,3 %)           | 4,6 %<br>(21,67 %)  | 0,0 %<br>(0,0 %)       |
| „Durch die Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster“   | 6,1 %<br>(2,2 %)            | 41,4 %<br>(23,3 %) | 37,4 %<br>(42,2 %)           | 10,1 %<br>(12,2 %)         | 5,1 %<br>(18,9 %)   | 0,0 %<br>(1,1 %)       |
| „Durch die Auseinandersetzung mit möglichen Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager“ | 9,1 %<br>(1,7 %)            | 34,9 %<br>(38,3 %) | 42,4 %<br>(23,3 %)           | 4,6 %<br>(8,3 %)           | 7,6 %<br>(28,3 %)   | 1,5 %<br>(0,0 %)       |

Anmerkung: Stichprobe Gruppen 6 und 7 (Teilnehmer n = 33; Vorgesetzte n = 30)

### *Baustein 2:*

In den Fragebögen zu Baustein 2 wird die Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ bei Teilnehmern und Vorgesetzten anhand eines Themenbereichs abgefragt (s. Anhang A, Fragebögen, S. 255).

Die Teilnehmer empfinden mehrheitlich eine „Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen“ (50,6%) sowie eine ‚geringe Steigerung‘ (32,4%) jedoch nur selten eine ‚starke Steigerung‘ (2,6%).

Die Mehrheit der Vorgesetzten sieht ebenfalls eine ‚Steigerung‘ (39,6%) der Managementkompetenz ihrer Mitarbeiter durch die Teilnahme an Baustein 2, allerdings gehen deutlich mehr Vorgesetzte als Teilnehmer davon aus, dass ‚keine Steigerung‘ (17,9%) erreicht wurde (s. Tabelle 26).

*Tabelle 26: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte des Themenbereichs der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ bei Baustein 2 für Teilnehmer und Vorgesetzte*

| Themenbereich  | Verteilung der Antworten    |                    |                              |                            |   |                        |
|--|-----------------------------|--------------------|------------------------------|----------------------------|---|------------------------|
|  | 1<br>,starke<br>Steigerung‘ | 2<br>,Steigerung‘  | 3<br>,geringe<br>Steigerung‘ | 4<br>,keine<br>Steigerung‘ | 5<br>,in Baustein 2<br>nicht bearbeitet‘<br>(,keine<br>Beurteilung<br>möglich‘) | 0<br>,keine<br>Angabe‘ |
| „Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen“ | 2,6 %<br>(4,6 %)            | 50,6 %<br>(39,6 %) | 32,4 %<br>(31,7 %)           | 8,0 %<br>(17,9 %)          | 6,4 %<br>(5,4 %)  | 0,0 %<br>(0,8 %)       |

Anmerkung: Stichprobe Gruppen 5 und 6 (Teilnehmer n = 26; Vorgesetzte n = 20)

### *Baustein 3:*

In den Fragebögen zu Baustein 3 besteht die Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ aus jeweils fünf Themenbereichen mit ihren untergeordneten Lernzielen sowohl für die Teilnehmer als auch für deren Vorgesetzte (s. Anhang A, Fragebögen, S. 287 f.).

Aus Tabelle 27 wird ersichtlich, dass die Teilnehmer sehr oft eine ‚starke Steigerung‘ der Managementkompetenz im Themenbereich „Anwendung der ‚systemischen Schleife‘, von systemischen Fragen und/oder der positiven Konnotation“ feststellen (13,5%). Jedoch schätzen die Teilnehmer im Vergleich zu den anderen Themen ebenfalls bei diesem Themenbereich am häufigsten ein, dass sie ihre Managementkompetenz nicht steigern konnten (5,8%).

Die Vorgesetzten geben die beste Beurteilung für den Themenbereich „Identifikation und Interpretation von typischen ‚Audi Mustern‘“ ab (21,2%). Die schlechteste Einschätzung erhalten ebenfalls dieser Themenbereich sowie das Thema „Anwendung hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager“ (jeweils 7,7%).

*Tabelle 27: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ bei Baustein 3 für Teilnehmer und Vorgesetzte*

| Themenbereich   | Verteilung der Antworten    |                    |                              |                            |   |                        |
|---|-----------------------------|--------------------|------------------------------|----------------------------|---|------------------------|
|   | 1<br>,starke<br>Steigerung‘ | 2<br>,Steigerung‘  | 3<br>,geringe<br>Steigerung‘ | 4<br>,keine<br>Steigerung‘ | 5<br>,in Baustein 3<br>nicht bearbeitet‘<br>(,keine<br>Beurteilung<br>möglich‘) | 0<br>,keine<br>Angabe‘ |
| „Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme und deren Übertragung auf Alltagssituationen“       | 7,7 %<br>(12,8 %)           | 51,3 %<br>(35,9 %) | 35,9 %<br>(41,0 %)           | 2,6 %<br>(5,1 %)           | 2,6 %<br>(0,0 %)  | 0,0 %<br>(5,1 %)       |
| „Anwendung hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager“  | 7,7 %<br>(10,3 %)           | 48,7 %<br>(35,8 %) | 33,3 %<br>(28,2 %)           | 0,0 %<br>(7,7 %)           | 2,6 %<br>(15,4 %)   | 7,7 %<br>(2,6 %)       |
| „Anwendung der ‚systemischen Schleife‘, von systemischen Fragen und/oder der positiven Konnotation“ | 13,5 %<br>(17,3 %)          | 46,2 %<br>(30,8 %) | 34,6 %<br>(21,2 %)           | 5,8 %<br>(5,8 %)           | 0,0 %<br>(19,2 %)   | 0,0 %<br>(5,8 %)       |
| „Identifikation und Interpretation von typischen ‚Audi Mustern‘“                                    | 7,7 %<br>(21,2 %)           | 44,2 %<br>(28,9 %) | 32,7 %<br>(25,0 %)           | 1,9 %<br>(7,7 %)           | 5,8 %<br>(13,5 %)   | 7,7 %<br>(3,9 %)       |
| „Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen“                                       | 7,7 %<br>(6,4 %)            | 62,8 %<br>(43,6 %) | 20,5 %<br>(30,8 %)           | 2,6 %<br>(3,9 %)           | 0,0 %<br>(10,3 %)   | 6,4 %<br>(5,1 %)       |

Anmerkung: Stichprobe Gruppen 5 und 6 (Teilnehmer n = 13; Vorgesetzte n = 13)

#### **5.3.5.7 Hypothese 4: Zielerreichung, Transfererfolg, Steigerung der Managementkompetenz und Praxisbezug korrelieren positiv.**

Der Zusammenhang zwischen den Dimensionen ‚Zielerreichung‘, ‚Transfererfolg‘, ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ und ‚Praxisbezug‘ wird anhand der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson (Bühner 2004: 89; ebenso Bortz 2005: 204 ff.) für alle vier untersuchten Trainingseinheiten des BTM dargestellt (s. Anhang I, Tabelle 36 bis 39, S. 316 f.) sowie einseitig auf Signifikanz überprüft.

##### *Baustein 1:*

Signifikante positive Korrelationen von einem schwachen bis starken Effekt<sup>174</sup> ergeben sich für die erhobenen Daten zu Baustein 1 zwischen folgenden Dimensionen (s. Anhang I, Tabelle 36, S. 316):

Die Dimension ‚Zielerreichung‘ korreliert mittel auf einem  $\alpha$ -Niveau von 5% mit der Dimension ‚Transfererfolg‘ ( $r = 0,349$ ). Zwischen der Dimension ‚Transfererfolg‘ und

<sup>174</sup> s. Punkt 5.3.1.5 (Signifikanzniveau und Effektgrößen)

den Dimensionen ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ ( $r = 0,829$ ) sowie ‚Praxisbezug‘ ( $r = 0,508$ ) bestehen mittlere bzw. starke Zusammenhänge auf einem  $\alpha$ -Niveau von 1%. Ebenso korrelieren die Dimensionen ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ und ‚Praxisbezug‘ stark untereinander ( $r = 0,631$ ).

Zwischen der Dimension ‚Zielerreichung‘ und den Dimensionen ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ sowie ‚Praxisbezug‘ liegt auf Grund des p-Wertes von über 0,05 kein Zusammenhang vor.

#### *Baustein 2:*

Für Baustein 2 ergeben sich die folgenden positiven Zusammenhänge, mit einem mittleren bis starken Effekt (s. Anhang I, Tabelle 37, S. 316):

Auf einem  $\alpha$ -Niveau von 1% korreliert die Dimension ‚Transfererfolg‘ stark mit der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ ( $r = 0,784$ ) sowie die Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ ebenso mit der Dimension ‚Praxisbezug‘ ( $r = 0,555$ ).

Die mittlere Korrelation zwischen den Dimensionen ‚Transfererfolg‘ und ‚Praxisbezug‘ ( $r = 0,411$ ) besteht auf einem  $\alpha$ -Niveau von 5%.

Es sind keine Korrelationen auf Grund der p-Werte, die über 0,05 liegen, zwischen der Dimension ‚Zielerreichung‘ und den Dimensionen ‚Transfererfolg‘, ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ sowie ‚Praxisbezug‘ festzustellen.

#### *Netzwerkkonferenzen:*

Die Daten zu den Netzwerkkonferenzen ergeben einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen den Dimensionen ‚Transfererfolg‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ ( $r = 0,610$ ) auf einem  $\alpha$ -Niveau von 1% (s. Anhang I, Tabelle 38, S. 317).

Die Dimension ‚Zielerreichung‘ korreliert nicht mit den Dimensionen ‚Transfererfolg‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘.

Die Dimension ‚Praxisbezug‘ wurde hinsichtlich der ausschließlich an praxisnahen Themen und Projekten ausgerichteten Netzwerkkonferenzen nicht erhoben und kann daher nicht in die Korrelationsberechnung einbezogen werden.

#### *Baustein 3:*

Die Daten zu Baustein 3 weisen die folgenden signifikanten positiven Beziehungen auf (s. Anhang I, Tabelle 39, S. 317): Auf einem  $\alpha$ -Niveau von 5% korreliert mit einer starken Effektstärke die Dimension ‚Zielerreichung‘ mit der Dimension ‚Transfererfolg‘ ( $r = 0,592$ ) sowie die Dimension ‚Transfererfolg‘ mit der Dimension ‚Praxisbezug‘

( $r = 0,498$ ). Zwischen den Dimensionen ‚Transfererfolg‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ ( $r = 0,807$ ) lässt sich ebenfalls ein starker signifikanter Zusammenhang auf einem  $\alpha$ -Niveau von 1 % feststellen. Dies ergibt sich auch für die Beziehung zwischen den Dimensionen ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ und ‚Praxisbezug‘ ( $r = 0,790$ ).

Es bestehen wiederum keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Dimension ‚Zielerreichung‘ und den Dimensionen ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ sowie ‚Praxisbezug‘.

Für die Korrelationsberechnungen zu Baustein 3 sind jedoch die geringen Stichprobengrößen zu beachten (s. Anhang B, Rücklaufquoten, S. 302). Dies gilt insbesondere für die Korrelationen mit der Dimension ‚Zielerreichung‘ ( $n = 10$ ).

#### *Zwischenfazit:*

Für alle vier Trainingseinheiten ist durchgängig ein starker Zusammenhang zwischen den Dimensionen ‚Transfererfolg‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ zu konstatieren. Eine mittlere bis hohe Korrelation besteht bei den Dimensionen ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ und ‚Transfererfolg‘ jeweils mit der Dimension ‚Praxisbezug‘. Für die Netzwerkkonferenzen konnten diese Korrelationen aus genannten Gründen nicht berechnet werden.

Dagegen ist zwischen der Dimension ‚Zielerreichung‘ und den Dimensionen ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ sowie ‚Praxisbezug‘ auf Grund des hohen p-Wertes kein Zusammenhang zu finden. Mit der Dimension ‚Transfererfolg‘ korreliert die Dimension ‚Zielerreichung‘ bei zwei der vier untersuchten Trainingseinheiten schwach bzw. mittel. Eine perfekte Korrelation von 1,00 ist zwischen den überprüften Dimensionen nicht zu erkennen.

Als wesentliche Grundlage einer empirischen Untersuchung dient deren Forschungsdesign. Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass das auf Grund organisatorischer Rahmenbedingungen gewählte ‚Ein-Gruppen-Nachtest-Design‘ einen Ausschluss von externen Einflüssen auf die Untersuchungsergebnisse nicht gewährleistet. Einen Anhaltspunkt für mögliche externe Einflussvariablen bilden die signifikanten Unterschiede zwischen den befragten Teilnehmergruppen zu drei der vier Trainingseinheiten. So weisen die Abweichungen hinsichtlich der Dimension ‚Transfererfolg‘ darauf hin, dass Variablen des Arbeitsumfeldes wesentlich für die Übertragbarkeit der Trainingsinhalte sind. Beispielsweise können die Arbeits- und/oder Projektaufgaben, aber auch Kollegen und Vorgesetzte bei der Umsetzung unterstützend oder einschränkend wirken und so den eindeutigen Rückschluss auf die in den Einheiten des BTM vermittelten Themen und Inhalte beeinträchtigen.

Für Unterschiede in der Bewertung der Dimension ‚Zielerreichung‘ sind hingegen insbesondere Variablen der Trainingsgestaltung in Betracht zu ziehen. Dazu gehören die Be-

ziehung zwischen den Trainern und den Teilnehmern, die Zusammenarbeit in der Gruppe sowie spezifische positive und negative Ereignisse während der Trainingsdurchführung. So können Störungen durch das Arbeitsumfeld, wie Telefonanrufe oder längere Abwesenheiten von der Gruppe die konsequente Verfolgung der Lernziele behindern. Generell besteht die Problematik, dass ermittelte Wirkungen nicht ausschließlich auf die Teilnahme am BTM zurückgeführt werden können.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich hinsichtlich der Interpretation der korrelativen Zusammenhänge: Die Beziehung zwischen den untersuchten Dimensionen kann durch den Einfluss einer nicht berücksichtigten Drittvariablen künstlich erhöht oder im Extremfall erst hergestellt werden. Diese „Scheinkorrelation“ bildet aus statistischer Sicht zwar einen Zusammenhang zwischen den Dimensionen ab, dieser darf jedoch nicht kausal ausgelegt werden (Diekmann 2005: 57 f.). So werden die Daten der vorliegenden Untersuchung stets bei der gleichen Personengruppe erhoben. Dabei kann die verwendete Messmethodik (Fragebogen mit entsprechender Skalierung) das Antwortverhalten beeinflussen. Dies kann sich z.B. in besonders positiven oder auch negativen Einschätzungen ausdrücken. Ein Teil der Varianz zwischen den Variablen ist daher möglicherweise auf dieses meßmethodische Artefakt zurückzuführen.

#### **5.3.5.8 Hypothese 5: Die Themen der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme BTM werden von den Teilnehmern als relevant für die Bewältigung ihrer Aufgaben (Wichtigkeit) bewertet.**

Als Vergleichswert werden zur Einschätzung der Hypothese 5 neben den Werten der Teilnehmer auch die Beurteilungen der Vorgesetzten für die vier untersuchten Trainingseinheiten hinsichtlich der Dimension ‚Wichtigkeit‘ angegeben.

##### *Baustein 1:*

Die Teilnehmer schätzen die Lerninhalte aus Baustein 1 (s. Anhang F, Tabelle 16, S. 309) als ‚sehr wichtig‘ bis ‚wichtig‘ ein ( $M = 1,65$ ;  $SD = 0,33$ ). Deren Vorgesetzte beurteilen die Wichtigkeit der Trainingsinhalte (s. Anhang F, Tabelle 17, S. 309) noch etwas positiver ( $M = 1,52$ ;  $SD = 0,34$ ).

Der t-Test für beide Beurteilergruppen (s. Anhang G, Tabellen 24 und 25, S. 311) zeigt eine signifikante negative Abweichung vom nutzenkritischen Skalenwert 2 ( $t = - 8,248$ ;  $df = 60$ ;  $p = 0,00$  bzw.  $t = - 8,322$ ;  $df = 33$ ;  $p = 0,00$ ). Demnach stimmt die Dimension ‚Wichtigkeit‘ für Baustein 1 mit dem unternehmensseitig definierten Anforderungskriterium an das BTM überein.

In ihrer Einschätzung der Dimension ‚Wichtigkeit‘ unterscheiden sich die Trainingsgruppen 6 und 7 mit einem p-Wert von 0,499 gemäß der einfaktoriellen Varianzanalyse nicht signifikant (s. Anhang H, Tabelle 32, S. 313).

*Baustein 2:*

Die Trainingsinhalte von Baustein 2 (s. Anhang F, Tabelle 18, S. 309) werden von den Teilnehmern als ‚sehr wichtig‘ bis ‚wichtig‘ beurteilt ( $M = 1,73$ ;  $SD = 0,44$ ). Die Einschätzungen der Vorgesetzten (s. Anhang F, Tabelle 19, S. 309) fallen etwas kritischer aus ( $M = 1,78$ ;  $SD = 0,37$ ).

Hinsichtlich ihrer signifikanten negativen Abweichung vom nutzenkritischen Skalenwert bei den t-Tests, entspricht die Dimension ‚Wichtigkeit‘ bei Baustein 2 für die Teilnehmer ( $t = - 3,709$ ;  $df = 36$ ;  $p = 0,001$ ) und deren Vorgesetzte ( $t = - 2,705$ ;  $df = 20$ ;  $p = 0,014$ ) dem unternehmensseitig definierten Anspruch an das BTM (s. Anhang G, Tabellen 26 und 27, S. 311).

Die Überprüfung durch die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt, dass die Einschätzungen der Trainingsgruppen 5 und 6 bei einem p-Wert von 0,016 signifikant voneinander abweichen. Jedoch dient der Faktor ‚Gruppe‘ bei einem Eta-Quadratwert von 0,155 nur zu einem kleinen Maße als Erklärung für diese Abweichung (s. Anhang H, Tabelle 33, S. 313 f.).

*Netzwerkkonferenzen:*

In Bezug auf die Netzwerkkonferenzen (s. Anhang F, Tabelle 20, S. 309) empfinden sowohl die Teilnehmer ( $M = 1,84$ ;  $SD = 0,37$ ) als auch deren Vorgesetzte (s. Anhang F, Tabelle 21, S. 310) die Lerninhalte als ‚wichtig‘ ( $M = 1,81$ ;  $SD = 0,26$ ).

Auf Grund der signifikanten negativen Abweichung der t-Tests genügen die Einschätzungen der Teilnehmer und Vorgesetzten (s. Anhang G, Tabellen 28 und 29, S. 312) zur Dimension ‚Wichtigkeit‘ für die Netzwerkkonferenzen den Ansprüchen des Unternehmens an das BTM ( $t = - 3,021$ ;  $df = 48$ ;  $p = 0,004$  bzw.  $t = - 3,181$ ;  $df = 18$ ;  $p = 0,005$ ).

Mit einem p-Wert von 0,472 sind signifikante Abweichungen zwischen den Einschätzungen der Trainingsgruppen 4 und 6 nicht festzustellen (s. Anhang H, Tabelle 34, S. 314).

*Baustein 3:*

Hinsichtlich der Trainingsinhalte aus Baustein 3 geben die Teilnehmer an (s. Anhang F, Tabelle 22, S. 310), dass sie diese als ‚wichtig‘ empfinden ( $M = 1,92$ ;  $SD = 0,43$ ). Die Einschätzungen der Vorgesetzten (s. Anhang F, Tabelle 23, S. 310) entsprechen mit einem etwas niedrigeren Mittelwert in etwa denen der Teilnehmer ( $M = 1,84$ ;  $SD = 0,42$ ).

Die Bewertungen beider Beurteilergruppen (s. Anhang G, Tabellen 30 und 31, S. 312) weichen bei den t-Tests nicht signifikant vom nutzenkritischen Skalenwert 2 ab

( $t = -1,151$ ;  $df = 33$ ;  $p = 0,258$  bzw.  $t = -1,907$ ;  $df = 24$ ;  $p = 0,069$ ). Der Anspruch an die Dimension ‚Wichtigkeit‘ wird somit für Baustein 3 erfüllt.

Die Einschätzungen der Trainingsgruppen 5 und 6 zeigen nach der einfaktoriellen Varianzanalyse mit einem p-Wert von 0,286 keine signifikanten Unterschiede (s. Anhang H, Tabelle 35, S. 315).

#### *Zwischenfazit:*

Als Fazit zu Hypothese 5 ist festzuhalten, dass die Inhalte aller vier untersuchten Trainingseinheiten sowohl von den Trainingsteilnehmern als auch von deren Vorgesetzten als relevant für die Bewältigung der Aufgaben als Manager empfunden werden und demnach den Ansprüchen des Unternehmens an das BTM genügen. Dennoch ist von Einheit zu Einheit eine kontinuierliche, lineare Verschlechterung der Einschätzungen zu bemerken. So erhält Baustein 1 die beste Beurteilung mit einem Wert von 1,65 (Teilnehmer) und von 1,52 (Vorgesetzte). Wiederum werden Baustein 2 und die Netzwerkkonferenzen ähnlich eingestuft. Am schlechtesten schneidet Baustein 3 ab mit Werten von 1,92 (Teilnehmer) und 1,84 (Vorgesetzte).

Da die Beurteilungen zwischen den Teilnehmergruppen lediglich für Baustein 2 abweichen, ist diese Aussage weitestgehend über die unterschiedlichen Trainingsgruppen hinweg generalisierbar.

Hypothese 5 kann über alle Trainingseinheiten bestätigt werden. Somit entfällt die detaillierte Betrachtung der untergeordneten Themenbereiche zur Dimension ‚Wichtigkeit‘.

### **5.3.5.9 Hypothese 6: Die vermittelten Inhalte der Themen decken den Bedarf der Teilnehmer.**

#### **5.3.5.9.1 Prüfung der Hypothese**

##### *Baustein 1:*

Die Teilnehmer geben an (s. Anhang F, Tabelle 16, S. 309), dass die Lerninhalte aus Baustein 1 ihren Bedarf ‚größtenteils‘ bis ‚teilweise‘ gedeckt haben ( $M = 2,46$ ;  $SD = 0,61$ ).

Der t-Test ergibt (s. Anhang G, Tabelle 24, S. 311), dass die Beurteilungen über dem nutzenkritischen Skalenwert 2 liegen ( $t = 5,889$ ;  $df = 60$ ;  $p = 0,00$ ).

Anhand der einfaktoriellen Varianzanalyse sind keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung zwischen den Trainingsgruppen feststellbar (s. Anhang H, Tabelle 32, S. 313).

*Baustein 2:*

Bei Baustein 2 konnten die Trainingsinhalte den Bedarf der Teilnehmer nach deren Einschätzung (s. Anhang F, Tabelle 18, S. 309) ‚größtenteils‘ decken ( $M = 2,00$ ;  $SD = 0,43$ ).

Die Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ weicht nach der Überprüfung durch den t-Test (s. Anhang G, Tabelle 26, S. 311) nicht signifikant vom Skalenwert 2 ab ( $t = 0,025$ ;  $df = 36$ ;  $p = 0,980$ ).

Mittels der einfaktoriellen Varianzanalyse sind mit einem p-Wert von 0,164 keine signifikanten Unterschiede in den Bewertungen zwischen den Trainingsgruppen feststellbar (s. Anhang H, Tabelle 33, S. 313 f.).

*Netzwerkkonferenzen:*

In Bezug auf die Netzwerkkonferenzen geben die Teilnehmer mit einem Mittelwert von 2,10 und einer Standardabweichung von 0,50 an, dass die Bedarfsdeckung im Skalenbereich ‚größtenteils‘ und ‚teilweise‘ zu sehen ist (s. Anhang F, Tabelle 20, S. 309).

Mit einem p-Wert von 0,172 liegt bei den Einschätzungen der Teilnehmer (s. Anhang G, Tabelle 28, S. 312) zur Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ kein signifikanter Unterschied zum nutzenkritischen Skalenwert von 2 vor ( $t = 1,385$ ;  $df = 48$ ;  $p > 0,05$ ).

Signifikante Abweichungen zwischen den Einschätzungen der Trainingsgruppen sind auch bei Überprüfung mittels der einfaktoriellen Varianzanalyse nicht festzustellen (s. Anhang H, Tabelle 34, S. 314).

*Baustein 3:*

Die Bedarfsdeckung durch die Lerninhalte von Baustein 3 bewerten die Teilnehmer (s. Anhang F, Tabelle 22, S. 310) im Skalenbereich von ‚größtenteils‘ bis ‚teilweise‘ ( $M = 2,30$ ;  $SD = 0,46$ ).

Die Bewertungen der Teilnehmer (s. Anhang G, Tabelle 30, S. 312) liegen folglich signifikant über dem nutzenkritischen Skalenwert 2 ( $t = 3,774$ ;  $df = 33$ ;  $p = 0,001$ ).

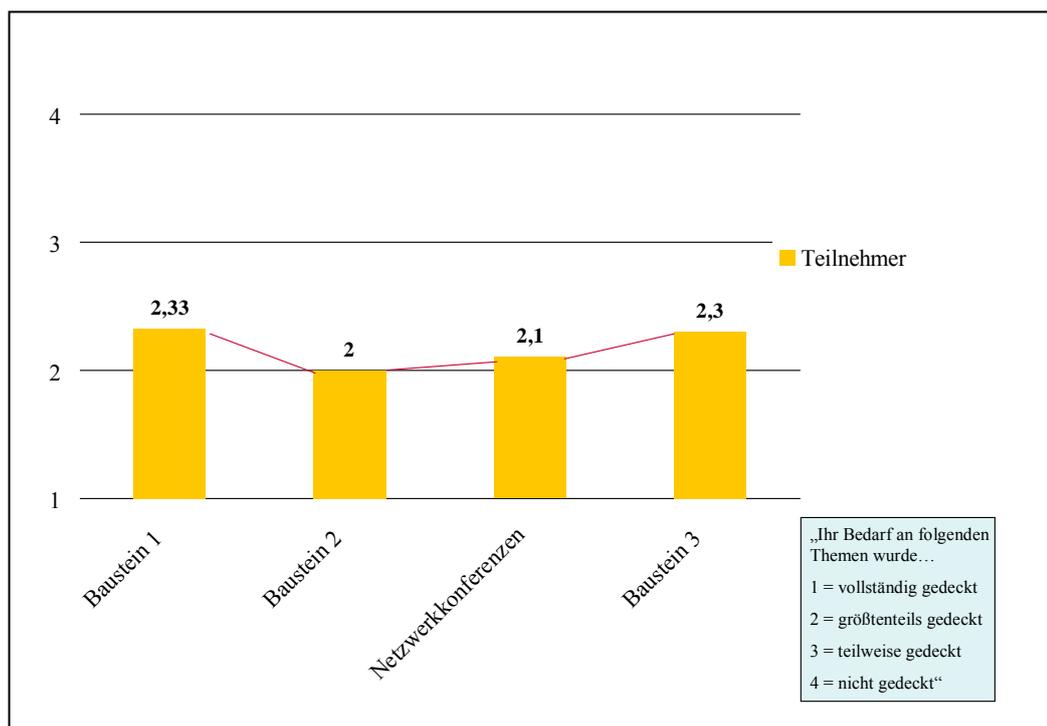
Die Einschätzungen der Trainingsgruppen 5 und 6 weichen nach den Ergebnissen der einfaktoriellen Varianzanalyse ( $p = 0,026$ ) signifikant voneinander ab (s. Anhang H, Tabelle 35, S. 315). Der Faktor ‚Gruppe‘ ist bei einem Eta-Quadratwert von 0,146 von geringer Erklärungskraft.

*Zwischenfazit:*

Auf die Frage, ob die Bedarfe der Teilnehmer an den in den Einheiten vermittelten Themen gedeckt wurden, bewegen sich die Einschätzungen in einem Intervall zwischen 2 und 2,33. Dabei erfolgt die schlechteste Einstufung bei Baustein 1 mit einem Mittelwert von 2,33, gefolgt von Baustein 3 mit 2,3. Die beste Bedarfsdeckung ergibt sich bei Baustein 2 ( $M = 2,0$ ) und den Netzwerkkonferenzen ( $M = 2,1$ ).

Aus diesem Grund kann Hypothese 6 anhand der Daten insgesamt weder eindeutig bestätigt noch abgelehnt werden: Für Baustein 2 und die Netzwerkkonferenzen entsprechen die Einschätzungen der Teilnehmer dem unternehmensseitig definierten Nutzenkriterium. Dagegen ist die Hypothese für die Bausteine 1 und 3 abzulehnen (s. Abbildung 34).

Abbildung 34: Mittelwerte der Teilnehmerurteile der Dimension ‚Bedarfsdeckung‘



Signifikante Unterschiede in der Bewertung finden sich für Baustein 3 zwischen den Teilnehmergruppen 5 und 6. Sie weisen auf externe Faktoren hin, die möglicherweise einen Einfluss auf die Bewertung dieser Trainingseinheit genommen haben.

Da die Mittelwerte bei zwei der vier Trainingseinheiten wesentlich über dem nutzenkritischen Skalenwert von 2 liegen, werden die Bewertungen der Teilnehmer zur Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ für die Bausteine 1 und 3 nachfolgend im Detail betrachtet.

### 5.3.5.9.2 Prozentuale Verteilung der Antworten

Die Skala der Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ reicht von ‚1‘ (vollständig gedeckt) bis ‚4‘ (nicht gedeckt) sowie ‚5‘ (in der Trainingseinheit nicht bearbeitet) und ‚0‘ im Fall einer Nichtbeantwortung der Frage. Es wird die prozentuale Verteilung der Antworten für die jeweiligen Themenbereiche mit den untergeordneten Lernzielen dargestellt.

#### *Baustein 1:*

Die Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ setzt sich in den Fragebögen zu Baustein 1 aus zwei Themenbereichen zusammen (s. Anhang A, Fragebögen, S. 237).

Der erste der beiden Themenbereiche ‚Selbst- und Rollenmanagement‘ wird von den Teilnehmern positiv bewertet: Ihren Bedarf als ‚vollständig gedeckt‘ oder ‚größtenteils gedeckt‘ geben 16,9% bzw. 36,6% der Teilnehmer an (s. Tabelle 28).

Als Ansatzpunkt für Optimierungen von Baustein 1 dient eher der zweite Themenbereich ‚Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)‘. Hier schätzen 42,6% bzw. 13,1% der Teilnehmer ein, dass ihr Bedarf nur ‚teilweise‘ oder ‚nicht gedeckt‘ wurde.

*Tabelle 28: Prozentuale Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche zur Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ bei Baustein 1*

| Themenbereich  | Verteilung der Antworten      |                                |                             |                         |   |                        |
|--|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-------------------------|---|------------------------|
|  | 1<br>,vollständig<br>gedeckt‘ | 2<br>,größtenteils<br>gedeckt‘ | 3<br>,teilweise<br>gedeckt‘ | 4<br>,nicht<br>gedeckt‘ | 5<br>,in Baustein<br>1 nicht<br>bearbeitet‘ | 0<br>,keine<br>Angabe‘ |
| „Selbst- und Rollenmanagement“                             | 16,9 %                        | 36,6 %                         | 36,1 %                      | 6,0 %                   | 3,3 %                                       | 1,1 %                  |
| „Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen“ | 10,7 %                        | 26,2 %                         | 42,6 %                      | 13,1 %                  | 7,4 %                                       | 0,0 %                  |

Anmerkung: Stichprobe Gruppen 6 und 7 (Teilnehmer n = 61)

#### *Baustein 3:*

In den Fragebögen zu Baustein 3 besteht die Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ aus drei Themenbereichen (s. Anhang A, Fragebögen, S. 283).

Die meisten Bewertungen des Qualifikationsbedarfs mit der Einschätzung ‚vollständig gedeckt‘ erhält für Baustein 3 der Themenbereich ‚Systemische Interventionen in komplexen Systemen‘ (11,4%). Darüber hinaus wird in diesem Themenbereich von den Teilnehmern aber auch häufig angegeben, dass ihr Bedarf nur ‚teilweise gedeckt‘ wurde (28,6%).

Die zwei weiteren Themenbereiche werden hinsichtlich der Skalenwerte ‚vollständig gedeckt‘ mit 6,7% ähnlich beurteilt. Der Themenbereich ‚Der systemische Ansatz in komplexen Systemen‘ weist die größte Häufigkeit für die Skalenwerte ‚größtenteils gedeckt‘ (55,2%) und ‚teilweise gedeckt‘ (32,4%) auf.

*Tabelle 29: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte der Themenbereiche der Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ bei Baustein 3*

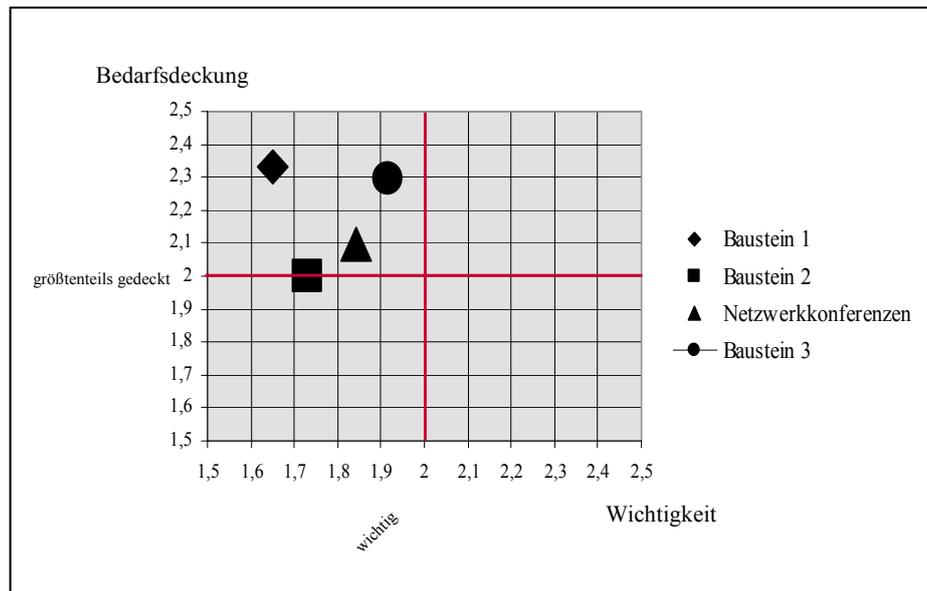
| Themenbereich                                      | Verteilung der Antworten      |                                |                             |                         |   |                        |
|--|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-------------------------|---|------------------------|
|  | 1<br>‚vollständig<br>gedeckt‘ | 2<br>‚größtenteils<br>gedeckt‘ | 3<br>‚teilweise<br>gedeckt‘ | 4<br>‚nicht<br>gedeckt‘ | 5<br>‚in Baustein<br>3 nicht<br>bearbeitet‘ | 0<br>‚keine<br>Angabe‘ |
| ‚Der systemische Ansatz in komplexen Systemen‘     | 6,7 %                         | 55,2 %                         | 32,4 %                      | 2,9 %                   | 0,0 %                                       | 2,9 %                  |
| ‚Systemische Interventionen in komplexen Systemen‘ | 11,4 %                        | 54,3 %                         | 28,6 %                      | 2,9 %                   | 0,0 %                                       | 2,9 %                  |
| ‚Typische ‚Audi Muster‘ und Veränderungsprozesse‘  | 6,7 %                         | 54,3 %                         | 24,8 %                      | 3,8 %                   | 7,6 %                                       | 2,9 %                  |

Anmerkung: Stichprobe Gruppen 5 und 6 (Teilnehmer n = 35)

### **5.3.5.10 Hypothese 7: Wichtigkeit und Bedarfsdeckung korrelieren positiv.**

Wenn man die gerundeten Mittelwerte in einem Diagramm darstellt (s. Abbildung 35), fällt auf, dass zwischen den Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ und ‚Bedarfsdeckung‘ kein oder nur ein schwacher Zusammenhang zu bestehen scheint.

Abbildung 35: Zusammenhang der Analyse der Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ und ‚Bedarfsdeckung‘ auf Basis der gerundeten Mittelwerte



So werden die Themen des Bausteins 1 von den Teilnehmern als ‚sehr wichtig‘, mit einem gerundeten Mittelwert von 1,65 bewertet. Die Bedarfsdeckung liegt hier jedoch mit einem Wert von 2,33 eher im Bereich der teilweisen Deckung.

Auf einen schwachen Zusammenhang deuten die Mittelwerte von Baustein 2 ( $M = 1,73$  vs.  $M = 2,03$ ) und der Netzwerkkonferenzen hin ( $M = 1,84$  vs.  $M = 2,1$ ).

Baustein 3 scheint mit Werten von 1,92 (Wichtigkeit) und 2,3 (Bedarfsdeckung) wie Baustein 1 auf keinen Zusammenhang hinzudeuten.

Diese Zusammenhangsvermutungen der Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ und ‚Bedarfsdeckung‘ auf Grund der Analyse der Mittelwerte werden anhand der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson für alle vier untersuchten Trainingseinheiten des BTM bestimmt und einseitig auf Signifikanz überprüft.

Dabei ist zu bemerken, dass die Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ und ‚Bedarfsdeckung‘ bei Baustein 1 (s. Anhang I, Tabelle 36, S. 316), den Netzwerkkonferenzen (s. Anhang I, Tabelle 38, S. 317) und Baustein 3 (s. Anhang I, Tabelle 39, S. 317) infolge des hohen p-Wertes über 0,05 nicht korrelieren.

Ausschließlich für Baustein 2 besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang auf einem  $\alpha$ -Niveau von 1%, mit einer mittleren Effektstärke ( $r = 0,392$ ; s. Anhang I, Tabelle 37, S. 316).

Deshalb kann Hypothese 7 bis auf Baustein 2 für alle weiteren Einheiten des BTM nicht bestätigt werden.

#### **5.3.5.11 Hypothese 8: Die Einschätzungen der Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ sowie ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ weichen zwischen Vorgesetzten und Teilnehmern ab.**

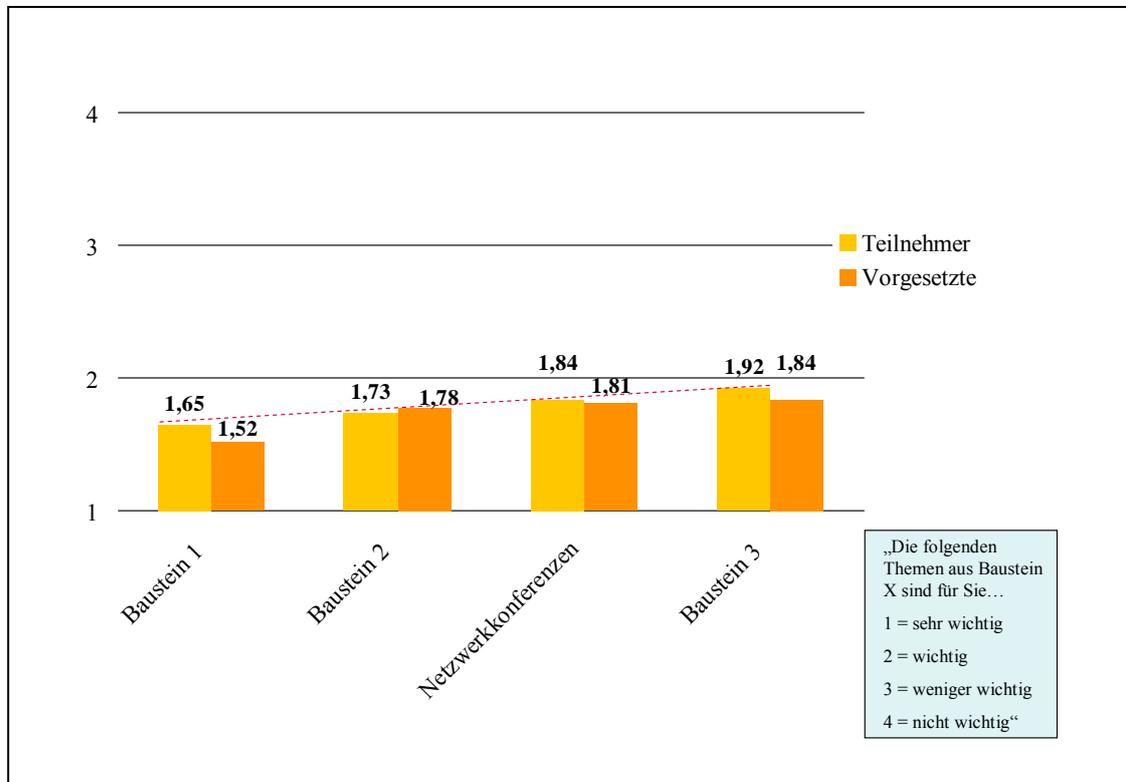
Ergänzend zu den Urteilen der Teilnehmer bezüglich der vier untersuchten Trainingseinheiten wurden mittels schriftlicher Befragung die Einschätzungen des jeweiligen Vorgesetzten erhoben, um die Objektivität der Forschungsmethodik und damit die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen.

Bei der Dimension ‚Wichtigkeit‘ wurden unmittelbar nach Abschluss jeder Einheit sowohl die Teilnehmer als auch deren Vorgesetzte befragt. Im Vergleich der mittleren Einschätzungen von Teilnehmern und Vorgesetzten zeigen sich dabei für die betrachteten Trainingseinheiten geringe Abweichungen. Jedoch ist bei beiden Zielgruppen im Verlauf des BTM eine kontinuierliche, lineare Verschlechterung der Einschätzungen auf die Frage nach der Wichtigkeit der in der jeweiligen Einheit vermittelten Themen zu verzeichnen (s. Abbildung 36).

So erhält Baustein 1 die beste Beurteilung mit einem Mittelwert von 1,65 (Teilnehmer) und von 1,52 (Vorgesetzte). Baustein 2 und die Netzwerkkonferenzen werden ähnlich eingestuft, wobei die Teilnehmer Baustein 2 etwas besser bewerten als die Vorgesetzten. Am schlechtesten schneidet Baustein 3 ab mit Mittelwerten von 1,92 (Teilnehmer) und 1,84 (Vorgesetzte).

Insgesamt werden die vier untersuchten Trainingseinheiten des BTM sowohl von den Teilnehmern als auch von deren Vorgesetzten als ‚sehr wichtig‘ oder ‚wichtig‘ bewertet.

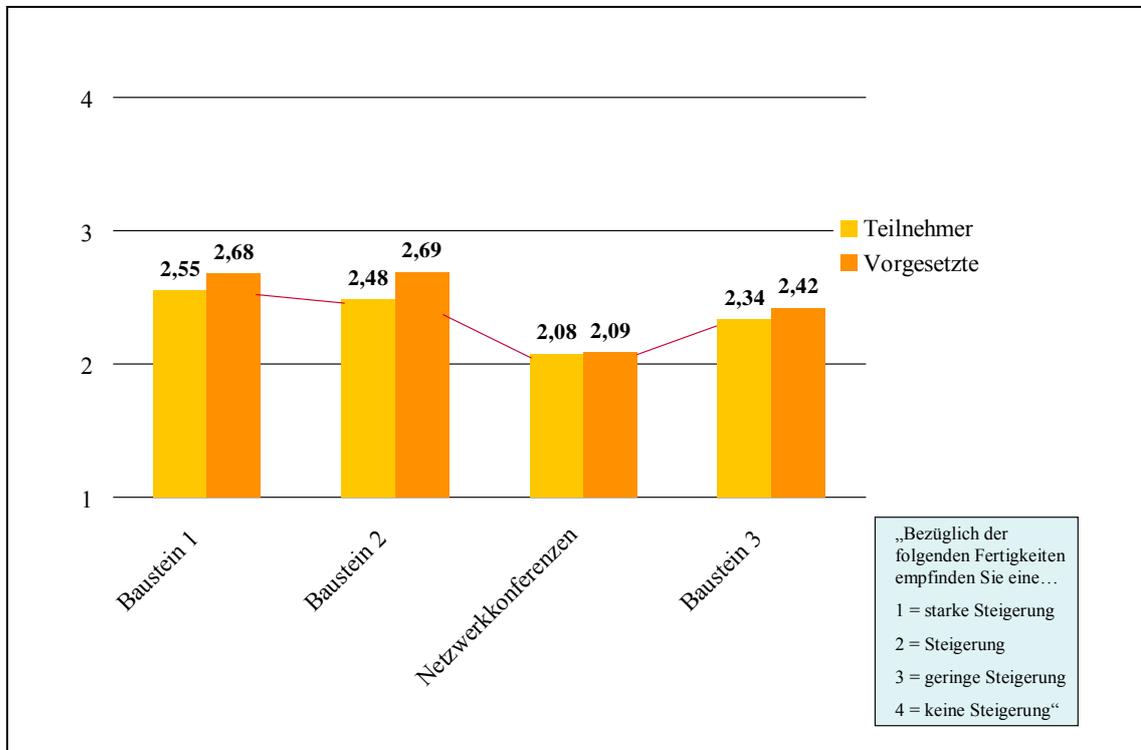
Abbildung 36: Mittelwerte der Einschätzungen von Teilnehmern und Vorgesetzten der Dimension ‚Wichtigkeit‘



Mögliche Abweichungen werden auch für die Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ zwischen den Mittelwerten der Teilnehmer- und Vorgesetztenbewertungen betrachtet (s. Abbildung 37). Tendenziell ist hier festzustellen, dass die Teilnehmer die Steigerung ihrer Managementkompetenz für alle vier untersuchten Trainingseinheiten jeweils etwas positiver einordnen als deren Vorgesetzte. Die größte Abweichung besteht für die Einschätzungen zu Baustein 2. Auffällig ist die hohe Standardabweichung der Einschätzungen durch die Vorgesetzten für Baustein 2 ( $SD = 0,68$ ; s. Anhang F, Tabelle 19, S. 309) und Baustein 3 ( $SD = 0,66$ ; s. Anhang F, Tabelle 23, S. 310).

Insgesamt deuten die Einschätzungen der Teilnehmer und Vorgesetzten gleichermaßen darauf hin, dass nur die Teilnahme an den Netzwerkkonferenzen annähernd dem nutzenkritischen Skalenwert von 2 entspricht und damit eine Steigerung der Managementkompetenz festzustellen ist.

Abbildung 37: Mittelwerte der Einschätzungen von Teilnehmern und Vorgesetzten der Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘



Für Hypothese 8 ist festzuhalten, dass die Urteile von Teilnehmern und Vorgesetzten hinsichtlich der Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ geringfügig voneinander abweichen. Bei der Dimension ‚Wichtigkeit‘ tendieren die Vorgesetzten, mit Ausnahme von Baustein 2, zu einer etwas besseren Einschätzung als die Teilnehmer. Umgekehrt bewerten die Teilnehmer die Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ für alle vier Trainingseinheiten positiver.

Insgesamt weichen die Einschätzungen der Dimensionen jedoch nicht in dem Maße voneinander ab, dass sie zu unterschiedlichen Nutzenbewertungen der beiden Beurteilergruppen zu den Einheiten des BTM führen.

### **5.3.5.12 Hypothese 9: Die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme zur Führungskräfteentwicklung führt bei den Teilnehmern zu einer gesteigerten Motivation sowie zu einer stärkeren Loyalität zum Unternehmen.**

Nach der Teilnahme am dritten Trainingsbaustein wurden die Teilnehmer dazu befragt, inwieweit die Maßnahme BTM zu einer Steigerung der Arbeitsmotivation und einer höheren Loyalität gegenüber dem Unternehmen beigetragen hat. Ebenso wurden die Vorgesetzten zu einer Einschätzung gebeten.

Die Analyse zur Einschätzung der Hypothese findet ausschließlich unter Betrachtung deskriptiver Maße statt, da die Annahme einer Normalverteilung für die Daten zur Überprüfung der Steigerung von Arbeitsmotivation und Loyalität nicht haltbar ist.<sup>175</sup>

Bei der Befragung im Anschluss an Baustein 3 geben die Teilnehmer an (s. Anhang F, Tabelle 22, S. 310), dass die Teilnahme am BTM stark bis wenig zur Steigerung ihrer Arbeitsmotivation beigetragen hat ( $M = 1,97$ ;  $SD = 0,89$ ). Die Vorgesetzten (s. Anhang F, Tabelle 23, S. 310) schätzen den Beitrag zur Steigerung der Arbeitsmotivation ihres Mitarbeiters ebenfalls als stark bis gering ein ( $M = 1,80$ ;  $SD = 1,01$ ).

Hinsichtlich der Steigerung ihrer Loyalität zum Unternehmen bewerten die Teilnehmer (s. Anhang F, Tabelle 22, S. 310) das BTM in der Bandbreite von ‚trägt stark bei‘ bis ‚trägt wenig bei‘ ( $M = 2,03$ ;  $SD = 0,89$ ). Dies trifft auch für die Einschätzung der Vorgesetzten ( $M = 2,07$ ;  $SD = 1,03$ ) zu (s. Anhang F, Tabelle 23, S. 310).

Zusammengefasst kann Hypothese 9 anhand der Mittelwerte der Einschätzungen weder eindeutig bestätigt noch abgelehnt werden, da die Standardabweichung der Urteile im Vergleich zu den bisher betrachteten Dimensionen sehr hoch ist.

Aus diesem Grund werden die Bewertungen der Teilnehmer und Vorgesetzten zur Steigerung der Arbeitsmotivation und Loyalität nachfolgend im Detail betrachtet.

Die Ausprägung der Skala reicht von ‚1‘ (trägt stark bei) bis ‚4‘ (trägt nicht bei). Es steht hier keine Ausweichkategorie zur Verfügung. Der Wert ‚0‘ steht für die Nichtbeantwortung einer Frage.

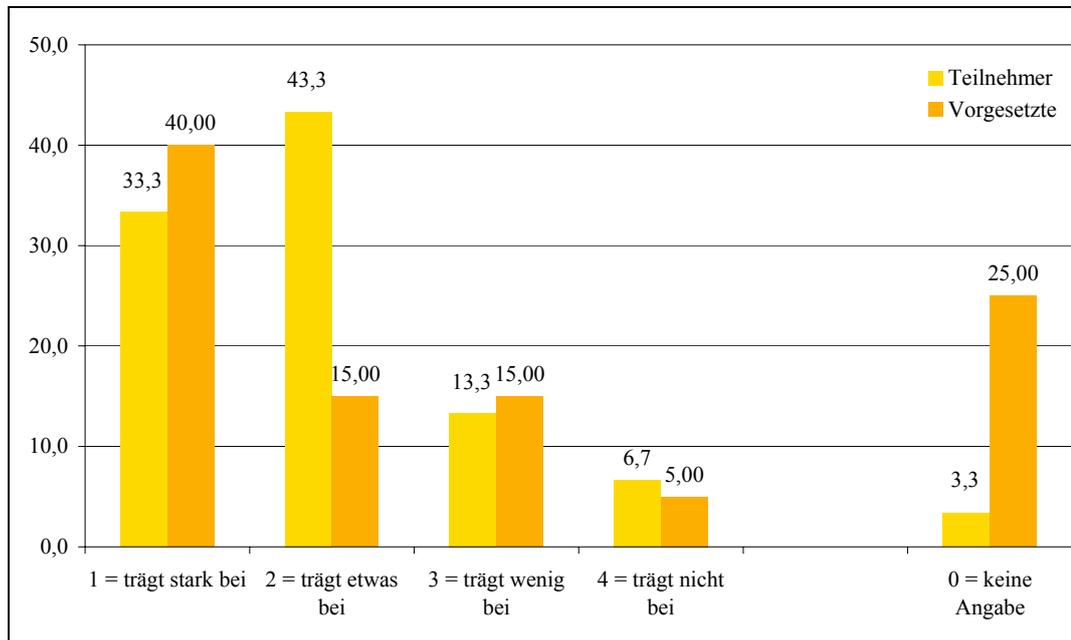
#### *Steigerung der Arbeitsmotivation:*

Die deutliche Mehrheit der Teilnehmer schätzt ein, dass die Teilnahme am BTM zur Steigerung ihrer Arbeitsmotivation ‚stark‘ bis ‚etwas‘ beiträgt (33,3% bzw. 43,3%). Fast die Hälfte aller Vorgesetzten gibt an, dass die Teilnahme stark zur Steigerung der Arbeitsmotivation ihrer Mitarbeiter beigetragen hat (40,0%). Auffällig ist jedoch, dass 25,0% der Vorgesetzten keine Angaben zu dieser Frage machen (s. Abbildung 38).

---

<sup>175</sup> Vgl. dazu Punkt 5.3.5.2 (Untersuchung der Voraussetzungen zur Hypothesenprüfung)

Abbildung 38: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte zur Frage nach der Steigerung der Arbeitsmotivation für Teilnehmer und Vorgesetzte (Angaben in %)



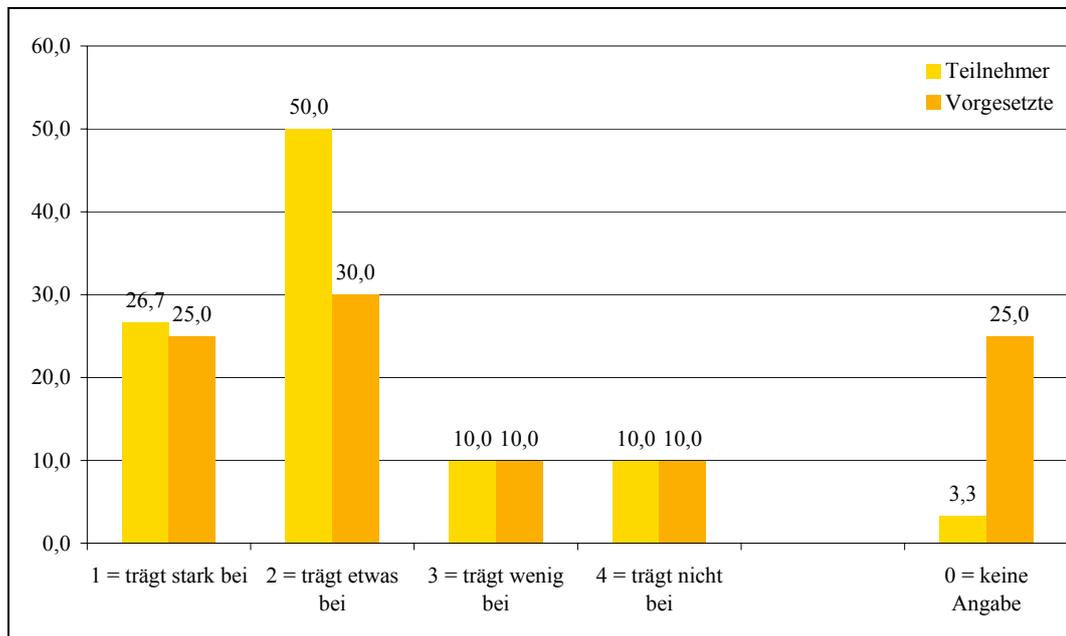
Anmerkung: Stichprobe Gruppen 5 und 6 (Teilnehmer n = 30; Vorgesetzte n = 20)

#### *Steigerung der Loyalität:*

Die meisten Teilnehmer sehen auch einen starken bis etwas vorhandenen Beitrag des BTM zur Steigerung ihrer Loyalität zum Unternehmen (26,7% bzw. 50,0%). Insgesamt ist die Verteilung ihrer Einschätzung zur Steigerung der Loyalität jedoch etwas negativer ausgeprägt als zur Steigerung der Arbeitsmotivation.

Dies gilt auch für die Vorgesetzten, die erneut einen hohen Anteil fehlender Antworten aufweisen (25,0%; s. Abbildung 39).

Abbildung 39: Verteilung der Antworten auf die Skalenwerte zur Frage nach der Steigerung der Loyalität für Teilnehmer und Vorgesetzte (Angaben in %)



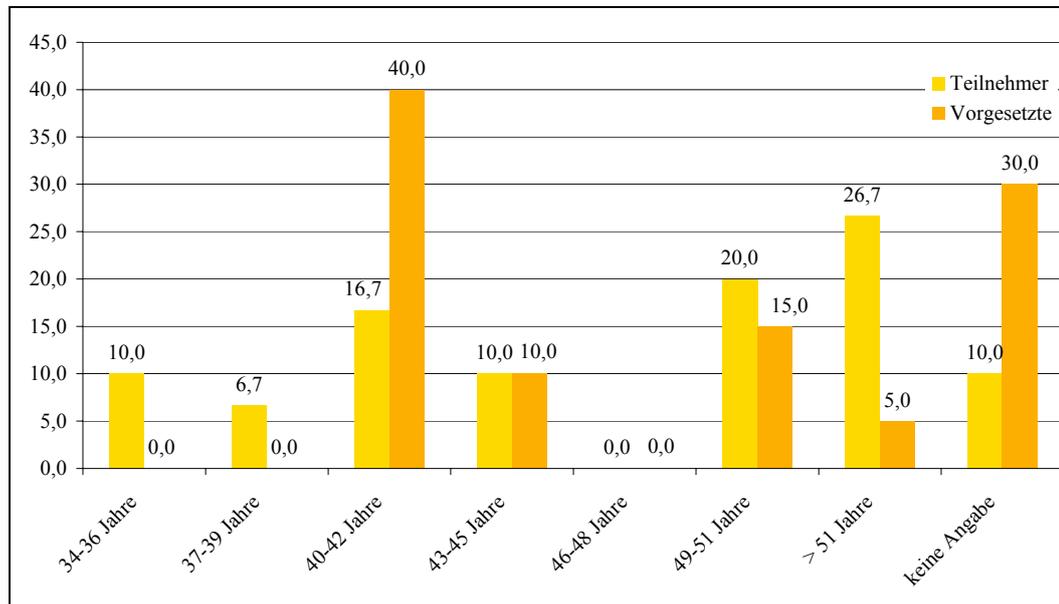
Anmerkung: Stichprobe Gruppen 5 und 6 (Teilnehmer n = 30; Vorgesetzte n = 20)

Zur Einschätzung von Hypothese 9 ist zusammenfassend festzuhalten, dass über 76,7% der Teilnehmer und 55% der Vorgesetzten einen positiven Beitrag der Teilnahme am BTM zur Steigerung von Arbeitsmotivation und Loyalität sehen. Die Hypothese kann demnach bestätigt werden.

### 5.3.5.13 Hypothese 10: Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zur Führungskräfteentwicklung werden nur bis zu einem Lebensalter der Teilnehmer von 40 Jahren als sinnvoll erachtet.

Zum Abschluss des dritten Trainingsbausteins wurden die Teilnehmer und deren Vorgesetzte dazu befragt, bis zu welchem Lebensalter sie es als sinnvoll erachten, einen Potenzialträger zum Manager zu entwickeln.

Abbildung 40: Verteilung der Antworten auf die Altersgrenzen zur Managemententwicklung für Teilnehmer und Vorgesetzte (Angaben in %)



Anmerkung: Stichprobe Gruppen 5 und 6 (Teilnehmer n = 30; Vorgesetzte n = 20)

Die angegebenen Altersgrenzen zur Managemententwicklung liegen für die Teilnehmer in einer Spanne zwischen 34 und 51 plus (s. Abbildung 40). Die Antworthäufigkeiten verteilen sich unregelmäßig über diesen Altersbereich. Mit 26,7% sieht der höchste Anteil an Teilnehmern den Besuch einer Managemententwicklungsmaßnahme auch noch mit einem Lebensalter über 51 Jahren als sinnvoll an. Nur insgesamt 16,7% der Teilnehmer setzen die Altergrenze unterhalb eines Lebensalters von 40 Jahren an. Dabei fällt auf, dass 10% der Teilnehmer die Altersgrenze bei 34 bis 36 Jahren sehen<sup>176</sup>.

Die Vorgesetzten geben Altersgrenzen zur Managemententwicklung in einer Spanne von 40 bis 55 Jahren an. Dabei liegt mit 40% die Mehrheit der Antworten im Bereich zwischen 40 und 42 Jahren. Zu beachten ist, dass 30% der Vorgesetzten keine Angaben zur Altersgrenze für die Teilnahme an einer Managemententwicklungsmaßnahme machen.

Somit kann Hypothese 10 nicht bestätigt werden. Die Mehrheit der Teilnehmer sowie alle befragten Vorgesetzten sehen eine Entwicklung von Potenzialträgern auch nach Beginn des 40. Lebensjahres als sinnvoll an.

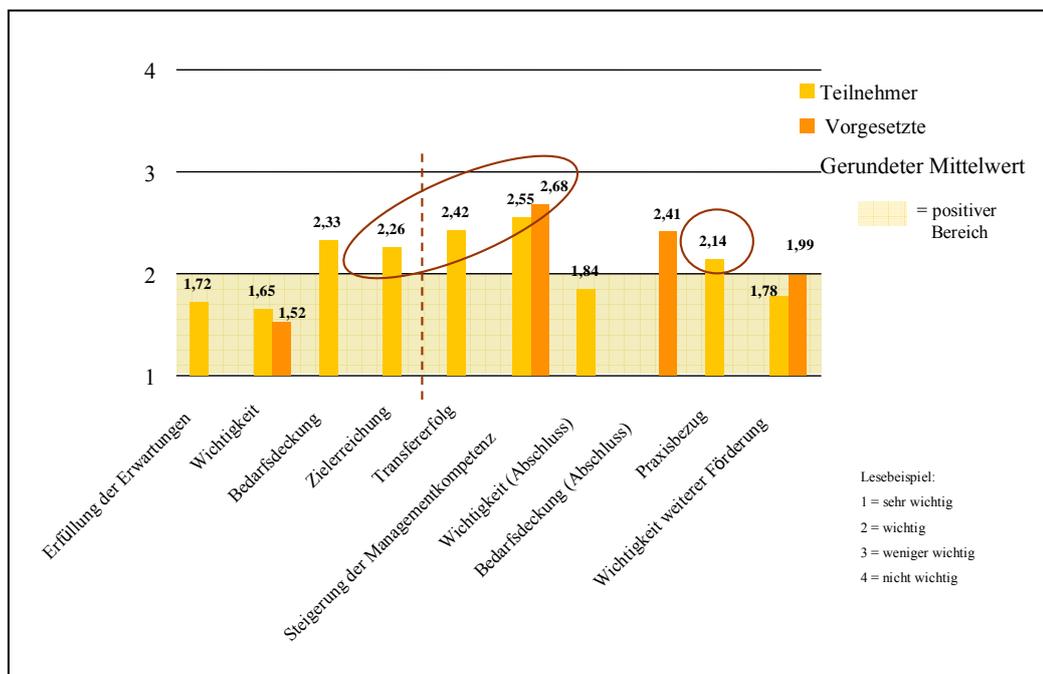
<sup>176</sup> Zur Altersstruktur der Teilnehmer der Befragung, s. Punkt 5.3.2.1 (Teilnehmer)

### Zusammenfassende Betrachtung der Einheiten des BTM:

Als Abschluss des fünften Hauptteils wird jede der vier untersuchten Trainingseinheiten des BTM auf allen erhobenen Dimensionen für die Teilnehmer- und Vorgesetztenbeurteilungen betrachtet. Angeführt werden zu diesem Zweck die Mittelwerte der Dimensionen auf der vierstufigen Ratingskala. Der Bereich zwischen den Skalenwerten 1 und 2 gilt als Annahmebereich hinsichtlich des Nutzens der Teilnahme am BTM.

#### Baustein 1:

Abbildung 41: Mittelwerte aller erhobenen Dimensionen zu Baustein 1 für Teilnehmer und Vorgesetzte



Anmerkung: Realisierte Stichproben Gruppen 6 und 7 (Teilnehmer n = 68; Vorgesetzte n = 55); die eingekreisten Balken entsprechen den nutzenbestimmenden Dimensionen.

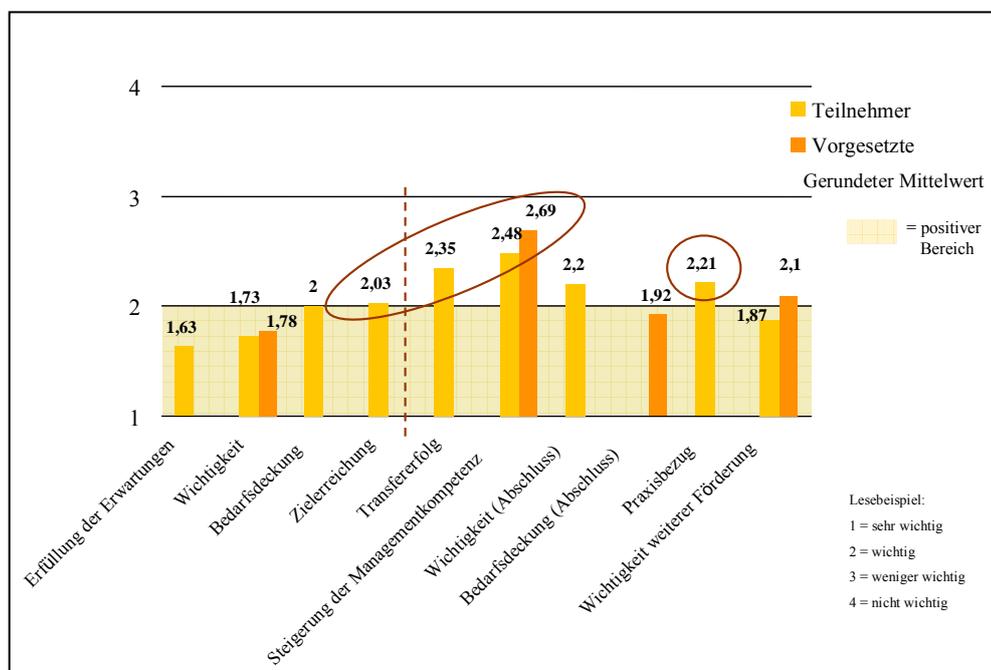
Die Teilnahme an Baustein 1 erfüllt die Erwartungen der Teilnehmer. Hinsichtlich der Lerninhalte empfinden sie und auch die Vorgesetzten eine hohe Wichtigkeit. Drei Monate nach Durchlaufen der Trainingseinheit nehmen die Teilnehmer diese immer noch als wichtig wahr, jedoch nimmt die Beurteilung der Wichtigkeit im zeitlichen Verlauf ab. Die weitere Förderung der Trainingsinhalte wird sowohl von den Teilnehmern als auch deren Vorgesetzten als wichtig erachtet.

Alle weiteren Dimensionen erreichen für Baustein 1 Mittelwerte, die nicht in den Annahmebereich hinsichtlich eines Nutzens der Trainingsteilnahme fallen. Tendenziell

positiv wird noch die Dimension ‚Praxisbezug‘ durch die Teilnehmer eingeschätzt. Die Bewertungen der Dimensionen ‚Bedarfsdeckung‘, ‚Zielerreichung‘, ‚Transfererfolg‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ liegen zum Teil deutlich über dem nutzenkritischen Skalenwert von 2 (vgl. dazu Hypothesen 1, 2, 3 und 6). Die Vorgesetzten schätzen die Dimensionen ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ und ‚Bedarfsdeckung‘ kritischer ein als die Teilnehmer.

### Baustein 2:

Abbildung 42: Mittelwerte aller erhobenen Dimensionen zu Baustein 2 für Teilnehmer und Vorgesetzte



Anmerkung: Realisierte Stichproben Gruppen 5 und 6 (Teilnehmer n = 59; Vorgesetzte n = 53); die eingekreisten Balken entsprechen den nutzenbestimmenden Dimensionen.

Im Annahmereich zum nutzenkritischen Skalenwert liegen für Baustein 2 die Dimensionen ‚Wichtigkeit‘, ‚Bedarfsdeckung‘ und ‚Zielerreichung‘, eingeschätzt durch die Teilnehmer des BTM. Ebenso geben sie an, dass ihre Erwartungen an die Trainingseinheit erfüllt wurden und die Teilnehmer eine weitere Förderung der Trainingsinhalte als wichtig erachten.

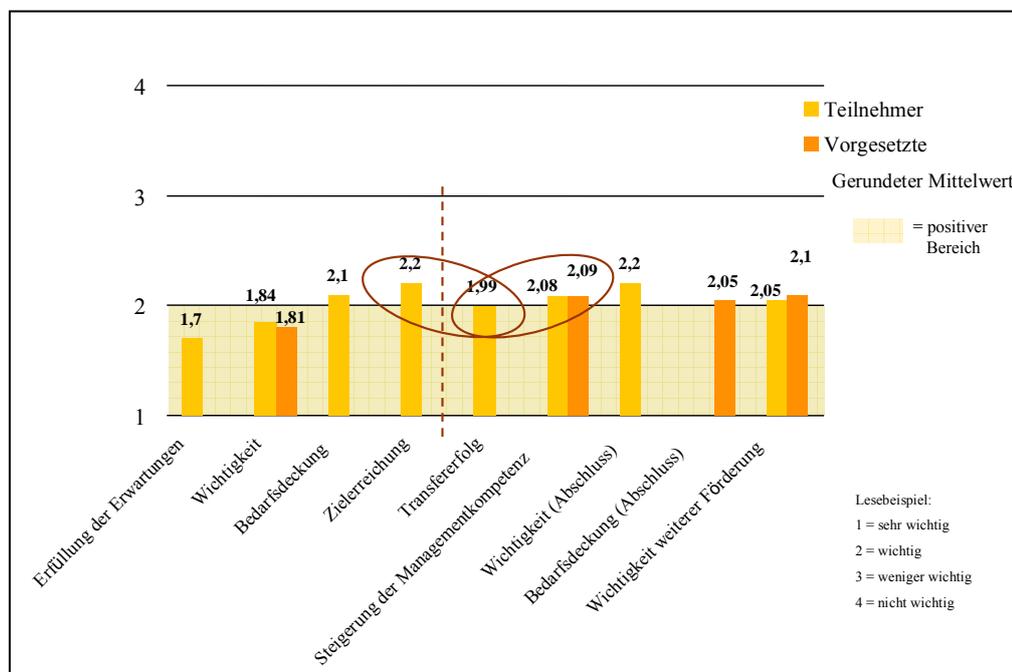
Kritisch sehen die Teilnehmer die nutzenbestimmenden Dimensionen ‚Transfererfolg‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘. Ebenso nimmt die Einschätzung der Dimension ‚Wichtigkeit‘ zum zweiten Beurteilungszeitpunkt hin stark ab. Der Mittelwert zur Dimension ‚Praxisbezug‘ liegt ebenfalls über dem Grenzwert von 2 und fällt etwas

schlechter aus als für Baustein 1.

Die Vorgesetzten sehen die Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ etwas positiver als ihre Mitarbeiter. Alle weiteren Bewertungsdimensionen werden jedoch von den Vorgesetzten kritischer betrachtet als von den Teilnehmern der Maßnahme, insbesondere die nutzenbestimmenden Dimensionen.

### Netzwerkkonferenzen:

Abbildung 43: Mittelwerte aller erhobenen Dimensionen zu den Netzwerkkonferenzen für Teilnehmer und Vorgesetzte



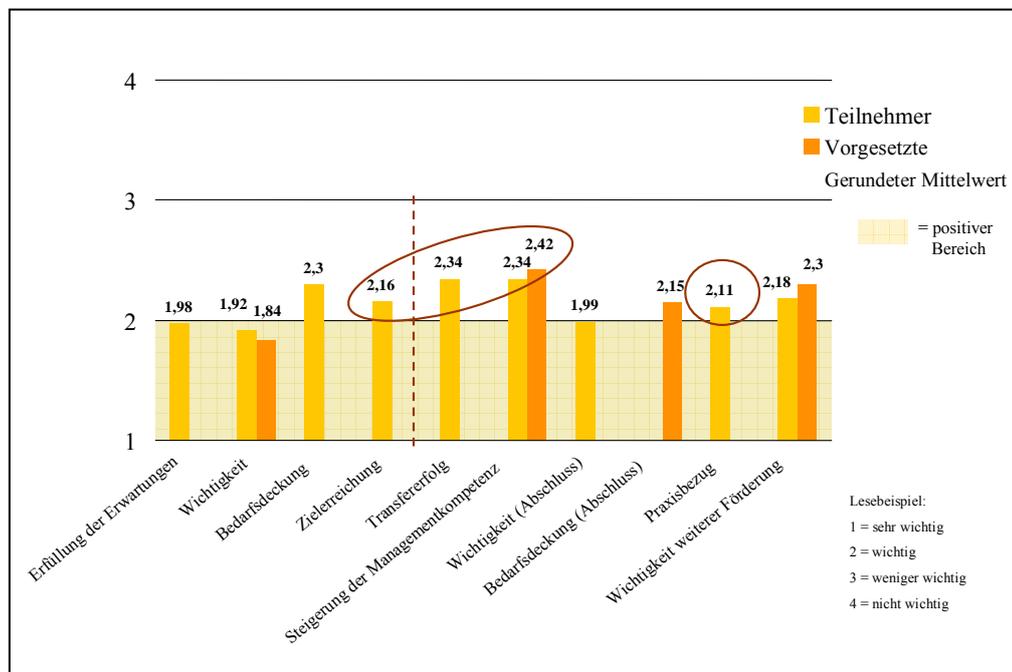
Anmerkung: Realisierte Stichproben Gruppen 4 und 6 (Teilnehmer n = 61; Vorgesetzte n = 53); die eingekreisten Balken entsprechen den nutzenbestimmenden Dimensionen.

Die Teilnahme an den Netzwerkkonferenzen wird sowohl von den Teilnehmern als auch von deren Vorgesetzten im Vergleich zu den anderen Trainingseinheiten insgesamt sehr positiv bewertet. Neben der Erfüllung der Trainingserwartungen und der Dimension ‚Wichtigkeit‘ liegen auch die Dimensionen ‚Transfererfolg‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ im nutzenrelevanten Bereich (vgl. dazu Hypothesen 2, 3 und 5). Die Vorgesetzten schätzen die Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ und ‚Bedarfsdeckung‘ etwas positiver ein als ihre Mitarbeiter. Umgekehrt gilt dies für die Bewertungen der Teilnehmer hinsichtlich der Dimensionen ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ und ‚Wichtigkeit weiterer Förderung‘.

Mit Ausnahme von Baustein 1 werden die Netzwerkkonferenzen in der Dimension ‚Zielerreichung‘ vergleichsweise kritisch gesehen. Jedoch erhalten die Netzwerkkonferenzen nach Baustein 2 in der Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ die besten Bewertungen. Auf Grund der vornehmlich praxisorientierten Durchführung der Netzwerkkonferenzen erfolgt keine gesonderte Befragung zur Dimension ‚Praxisbezug‘.

### Baustein 3:

Abbildung 44: Mittelwerte aller erhobenen Dimensionen zu Baustein 3 für Teilnehmer und Vorgesetzte



Anmerkung: Realisierte Stichproben Gruppen 5 und 6 (Teilnehmer n = 59; Vorgesetzte n = 53); die eingekreisten Balken entsprechen den nutzenbestimmenden Dimensionen.

Baustein 3 zeigt bei den nutzenbestimmenden Dimensionen einen ähnlichen Verlauf wie die Bausteine 1 und 2. Dabei erhält den besten Wert die Dimension ‚Zielerreichung‘. Die Dimensionen ‚Transfererfolg‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ werden von den Teilnehmern gleichwertig eingestuft. Die Vorgesetzten bewerten die Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ etwas schlechter.

Die beste Einschätzung von allen Einheiten erhält die Dimension ‚Praxisbezug‘ bei Baustein 3, allerdings mit geringen Abständen zu den weiteren Einheiten.

Wie bei den vorhergehenden Einheiten sind die Dimensionen ‚Erfüllung der Erwartungen‘ und ‚Wichtigkeit‘ unterhalb des nutzenkritischen Skalenwertes von 2 bewertet, jedoch mit der schlechtesten Bewertung im Vergleich der Einheiten untereinander. Die Dimension ‚Wichtigkeit‘ wird von den Teilnehmern zum zweiten Erhebungszeitpunkt etwas kritischer gesehen. Der Unterschied zu Baustein 2 und den Netzwerkkonferenzen ( $M = 2,2$ ) hingegen ist deutlich.

Die Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ ( $M = 2,3$ ) erfährt eine ähnliche Bewertung wie bei Baustein 1 ( $M = 2,33$ ).

Auch die Dimension ‚Wichtigkeit weiterer Förderung‘ wird von den Teilnehmern als eher ‚wichtig‘ eingeschätzt. Die Vorgesetzten erachten – wie bei allen Einheiten – eine weitere Förderung als nicht so wichtig ( $M = 2,3$ ).

Die Einschätzungen der Vorgesetzten sind abgesehen von der Dimension ‚Bedarfsdeckung‘ kritischer als die der Trainingsteilnehmer.

## 6 Schlussfolgerungen, Handlungsempfehlungen und Ausblick

Als wesentliches Ziel der vorliegenden empirischen Untersuchung zum BTM wird im letzten Hauptteil erörtert, welchen Nutzen die Trainingsteilnahme für die zukünftigen Führungskräfte und damit für das Unternehmen erbringt. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse der statistischen Analyse im Überblick dargestellt und es erfolgt eine Auseinandersetzung mit möglichen Einflussfaktoren (Kapitel 6.1). Detaillierte Handlungsempfehlungen zur Optimierung des bisherigen Trainingskonzepts enthält Kapitel 6.2. Den Abschluss der Arbeit bildet ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungsfelder und Forschungsaufgaben im Bereich der betrieblichen Weiterbildung (Kapitel 6.3).

### 6.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung zum BTM beziehen sich neben der zentralen Frage nach dem Erfolg und dem Nutzen der Trainingsteilnahme für die Teilnehmer und damit aggregiert für das Unternehmen Audi auf die Erwartungen von Teilnehmern und Vorgesetzten an die Maßnahme sowie die wahrgenommene Bedeutung der Trainingsinhalte. Des Weiteren werden der Beitrag des BTM zur Steigerung der Arbeitsmotivation und Loyalität sowie der Sinn einer Altersgrenze zur Teilnahme an einer Führungskräfteentwicklungsmaßnahme diskutiert.

Die Analyse der Erwartungen an das BTM zeigt, dass Abweichungen zwischen Teilnehmern und Vorgesetzten festzustellen sind: Beide Zielgruppen erwarten von den Inhalten des BTM eine Auseinandersetzung mit dem Selbst- und Fremdbild (z.B. „Arbeiten an Stärken und Schwächen“, „Selber besser kennen lernen“, „Feedback bekommen“)<sup>177</sup> sowie die Funktion der Netzbildung im Unternehmen („Netzwerke im Unternehmen ausbauen“, „Netzwerke bilden“), allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung. So räumen die Teilnehmer dem Networking einen hohen Stellenwert ein, dagegen empfinden die Vorgesetzten die Auseinandersetzung mit dem Selbst- und Fremdbild als wichtig. Neben diesen beiden zentralen Aspekten erwarten die Teilnehmer vom BTM vor allem die Vermittlung von „Managementwerkzeugen“ („Hilfsmittel zur Führung“, „Handwerkszeug Führung“, „Rezepte erlernen“, „Tools und Hilfen zu Managementaufgaben“), die Vorgesetzten dagegen häufiger die Auseinandersetzung mit System- und Prozessmanagement („In komplexen Systemen agieren“, „Systemzusammenhänge sehen und nutzen“, „Einschätzen von Verhinderungsmustern“, „Prozessverständnis fördern“) sowie die Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln („Vernetzung Audi und Konzern optimieren“, „Unternehmensverständnis“, „Wissenstransfer“).

---

<sup>177</sup> Die Angaben in den Klammern beziehen sich auf Aussagen der Teilnehmer und Vorgesetzten der Gruppe 6.

Als Ursache für diese Abweichungen ist die unterschiedliche Basis, auf der die Erwartungen gebildet werden, in Betracht zu ziehen: Da die Teilnehmer erst im Nachgang zu den Trainingseinheiten befragt werden konnten, ist davon auszugehen, dass ihre geäußerten Erwartungen durch die tatsächlich erlebten Trainingsinhalte beeinflusst worden sind. Den Vorgesetzten stehen auf Basis der Kick-off-Veranstaltung lediglich Informationen zu den geplanten Inhalten jeder Trainingseinheit zur Verfügung. Hingegen konkretisieren sich durch diese Vorgehensweise die eher diffusen Erwartungen, die bei einer Befragung vor einem Training geäußert werden, da ohne Kenntnis der Inhalte meist auch keine genauen Vorstellungen mit den Trainings verbunden werden. Insofern sind die Ergebnisse ein erster, wichtiger Indikator.

Die mehrheitlich von den Teilnehmern geäußerte Erwartung der Aneignung von konkreten „Werkzeugen“ zur Erfüllung von Managementaufgaben ist nach Aussage der verantwortlichen Trainer der Audi Akademie nicht das eigentliche Ziel des BTM. Vielmehr stehen die ‚weichen Faktoren‘, wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, insbesondere in der Rolle als Führungskraft, das Verhalten in Gruppen sowie systemische Prozesse im Vordergrund. Daher ist bei der Ableitung von Handlungsempfehlungen<sup>178</sup> zur zukünftigen Gestaltung des BTM über die Entwicklung einer umfassenden Kommunikationsstrategie durch die Audi Akademie nachzudenken, um die Ziele der Teilnahme am BTM konkreter vermitteln zu können. Dadurch könnten sowohl bei den Teilnehmern als auch bei deren Vorgesetzten realistischere Vorstellungen von dem BTM erzielt und somit auch die Erwartungshaltungen verändert werden.

Ein zentrales Forschungselement der Dissertation ist die Frage nach dem Nutzen betrieblicher Weiterbildung.<sup>179</sup> Je nach Zielgruppe und deren Intention unterscheiden sich die Aspekte, an denen der Nutzen einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme festgemacht wird.<sup>180</sup> Als Beispiele des Nutzens für Mitarbeiter sind die Steigerung der beruflichen Leistungsfähigkeit oder die Sicherung des Arbeitsplatzes zu nennen.<sup>181</sup> Zur Operationalisierung des Weiterbildungsnutzens durch die Teilnahme am BTM wurde in der vorliegenden Arbeit das Modell nach Weiß (2005) herangezogen, das die vier Nutzenkriterien ‚Relevanz‘, ‚Effektivität‘, ‚Effizienz‘ und ‚Performance‘ beinhaltet.<sup>182</sup>

Die ‚Relevanz‘ der Trainingsinhalte im Hinblick auf die zukünftigen Aufgaben als Manager kann anhand der Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ (Hypothese 5) und ‚Bedarfsdeckung‘ (Hypothese 6) beschrieben werden. Die Bedeutung der Trainingseinheiten des BTM wird tendenziell zum ersten Befragungszeitpunkt hoch eingeschätzt: Teilnehmer und Vorge-

---

<sup>178</sup> Vgl. dazu Kapitel 6.2 (Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des BTM)

<sup>179</sup> Vgl. dazu Punkt 2.4.2 (Der Begriff des Nutzens in der betrieblichen Weiterbildung)

<sup>180</sup> s. dazu Punkt 2.4.2.2.2 (Die Kontextsysteme)

<sup>181</sup> Vgl. dazu Punkt 2.4.2.1 (Definition des Nutzenbegriffs)

<sup>182</sup> Vgl. dazu Punkt 2.4.2.2.1 (Das Zielsystem und das Modell der Nutzenmessung) und Weiß 2005: 31-52.

setzte nehmen die Trainingsinhalte aller Einheiten durchgängig als ‚wichtig‘ bis ‚sehr wichtig‘ wahr. Eine ausreichende Bedarfsdeckung hinsichtlich der Lerninhalte ist jedoch nur für Baustein 2 und die Netzwerkkonferenzen feststellbar. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die inhaltliche Ausrichtung der Trainingseinheiten für die Vorbereitung auf Managementaufgaben als relevant bewertet, jedoch die Bedarfsdeckung bezüglich der Inhalte der Bausteine 1 und 3 als unzureichend empfunden wird.<sup>183</sup>

Mit der Dimension ‚Zielerreichung‘ (Hypothese 1) wird der Erfolg im engeren Sinne, unmittelbar nach der Einheit, verbunden. Der Erfolg im weiteren Sinne, nach ca. drei Monaten, ist durch die Dimension ‚Transfererfolg‘ (Hypothese 2) definiert. Beide Dimensionen beschreiben die *Effektivität* der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme. Hinsichtlich der Zielerreichung wurde lediglich für Baustein 2 ein Trainingserfolg festgestellt, der den Ansprüchen des Unternehmens genügt. Ein langfristiger Erfolg im Sinne der Übertragbarkeit der Trainingsinhalte auf den Arbeitsalltag konnte für die Netzwerkkonferenzen ermittelt werden. Damit ist die Effektivität der Bausteine 1 und 3 des BTM nach dem Modell von Weiß (2005) sowohl im engeren als auch im weiteren Sinne nicht erreicht.

Das Modell von Weiß (2005) beinhaltet als drittes Kriterium zur Evaluation einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme die *Effizienz*, das heißt die Wirtschaftlichkeit der Maßnahme, durch den Vergleich von deren Kosten und dem resultierenden Nutzen. Zu diesem zentralen Nutzenkriterium konnte der ursprünglich geplante Fragebogen nicht eingesetzt werden. Die Bewertung der angenommenen Gesamtkosten ergibt jedoch, dass im Vergleich mit den Kosten weiterer betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen für Manager der AUDI AG, die zwischen 240 Euro und 2.880 Euro liegen, die Kostenrelation pro Teilnehmer (405,90 Euro pro Teilnehmertag) durchaus als positiv gewertet werden kann, und somit dem Nutzenkriterium der Effizienz entsprechen. Bei dieser Betrachtung werden die einmalig anfallenden Konzeptionskosten nicht miteinbezogen. Zu dem gleichen Ergebnis kommt man, wenn man die Kosten des BTM in Vergleich zu den durchschnittlichen Weiterbildungskosten je Mitarbeiter in der Industriebranche setzt, die bei 1.109 Euro liegen (s. Tabelle 4, Punkt 2.2.3.4).

Die *Performance*, das heißt der Beitrag einer Teilnahme am BTM zum Unternehmenserfolg, operationalisiert über die Dimension ‚Steigerung der Managementkompetenz‘, kann ebenfalls nur für die Netzwerkkonferenzen als erfüllt im Sinne des unternehmerischen Anspruchsniveaus gewertet werden. Einschränkend ist jedoch für diese Interpretationen zu berücksichtigen, dass ein Lerneffekt im Führungsverhalten nicht zwangsläufig innerhalb von drei Monaten festgestellt werden muss. So besteht beispielsweise die Möglichkeit, dass die Teilnehmer im Verlauf des BTM keine Managementaufgaben ausüben, sondern noch als Projektverantwortliche tätig sind. Die Steigerung der Managementkompetenz ist somit erst zu einem späteren Zeitpunkt feststellbar. Ebenso ist zu beachten,

---

<sup>183</sup> Vgl. dazu Kapitel 6.2 (Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des BTM)

dass eine Steigerung der Managementkompetenz oftmals nach einer längeren Erfahrungsperiode bei den Teilnehmern beobachtet werden kann, da viele Situationen, die während des BTM in Übungssituationen erarbeitet worden sind, nicht innerhalb von drei Monaten nach dem Durchlaufen der jeweiligen Einheit auftreten müssen.

Zwischen Teilnehmern und Vorgesetzten sind keine deutlichen Unterschiede in der Bewertung der Nutzenkriterien feststellbar. In Informationsgesprächen mit den Vorgesetzten wurde offensichtlich, dass diese teilweise Schwierigkeiten in der detaillierten Bewertung der Trainingseinheiten hatten. Diese Problematik stellt sich vor allem durch die gehäufte Antwortverweigerung für die Fragen zur Steigerung von Arbeitsmotivation und Loyalität dar, bei denen nicht die Ausweichkategorie „Keine Beurteilung möglich“ gewählt werden konnte.<sup>184</sup> So befragten die Vorgesetzten bei fehlenden Informationen zur Bewertung teilweise ihre am BTM teilnehmenden Mitarbeiter und tauschten sich über die Inhalte und Zielsetzungen der jeweiligen Einheiten aus. Als positiven Nebeneffekt löste die Befragung somit zum Teil eine intensive Diskussion zwischen den Vorgesetzten und deren Mitarbeitern über die Inhalte und die Zielsetzung des BTM aus. Da jedoch auf Grund möglicher Absprachen die Aussagen inhaltlich nicht als unabhängig voneinander betrachtet werden können, ist die Frage, ob die beiden Beurteilergruppen den Erfolg und den gewonnenen Nutzen – abgefragt über die entsprechenden Dimensionen – durch die Teilnahme am BTM unterschiedlich einschätzen, nicht eindeutig zu beantworten.

Dagegen sind Unterschiede in den Bewertungen der Dimensionen zwischen den zwei jeweils zu einer Trainingseinheit befragten Teilnehmergruppen zu finden. Dies trifft auf drei der vier Trainingseinheiten zu. Dieses Ergebnis wirkt sich allerdings einschränkend auf die Validität der Untersuchungsmethodik aus.<sup>185</sup>

Die Ergebnisse führen zu dem Schluss, stärker didaktische Prinzipien und Maßnahmen zur Optimierung des Transfers zu beachten. Insgesamt scheinen Baustein 1 und Baustein 3 den größten Handlungsbedarf aufzuweisen.

Zusammengefasst wurden folgende Erkenntnisse zu dem Nutzen des BTM für die Teilnehmer und das Unternehmen gewonnen:

- Die Themen aller Einheiten des BTM werden von beiden Beurteilergruppen als ‚sehr wichtig‘ bis ‚wichtig‘ eingeschätzt sowie weitestgehend praxisbezogen empfunden. Die Bewertung der Dimension ‚Wichtigkeit‘ nimmt jedoch im Laufe des BTM ab (s. Abbildung 36).
- Die Dimensionen ‚Bedarfsdeckung‘ und ‚Zielerreichung‘ erhalten positivere Einschätzungen als die Dimensionen ‚Transfererfolg‘ und ‚Steigerung der Management-

---

<sup>184</sup> Vgl. Punkt 5.3.5.12 (Hypothese 9)

<sup>185</sup> Vgl. dazu Punkt 4.3.3 (Datenbasis, Form und zeitlicher Ablauf der Datenerhebung)

kompetenz'. Jedoch liegen die Mittelwerte für alle genannten Dimensionen mehrheitlich weit über dem nutzenkritischen Skalenwert 2 (s. Abbildungen 41-44). Somit ist der unternehmensseitig geforderte Anspruch für die nutzenbestimmenden Kriterien nicht erfüllt.

- Nur in den Netzwerkkonferenzen werden die Dimensionen ‚Transfererfolg‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ ähnlich gut bewertet wie die Dimensionen ‚Bedarfsdeckung‘ und ‚Zielerreichung‘ (s. Abbildung 43).
- Die Hypothesen 4 und 7 beziehen sich auf potenzielle Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dimensionen. Größtenteils signifikante positive Korrelationen finden sich zwischen den Dimensionen ‚Transfererfolg‘, ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ und ‚Praxisbezug‘. Eine Ausnahme bilden die Netzwerkkonferenzen, in deren Daten keine Hinweise auf eine positive Beziehung zwischen den beiden erstgenannten Dimensionen und der Dimension ‚Praxisbezug‘ enthalten sind. Die Dimension ‚Zielerreichung‘ weist mehrheitlich keine Zusammenhänge zu den anderen Variablen auf. Bei Hypothese 7 wird ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Dimensionen ‚Wichtigkeit‘ und ‚Bedarfsdeckung‘ lediglich bei Baustein 2 gefunden. Damit ist Hypothese 7 – mit Ausnahme der Netzwerkkonferenzen – für alle Einheiten des BTM abzulehnen. Denn die Teilnehmer erachten die Inhalte der jeweiligen Einheiten als wichtig, stellen aber nach Abschluss der Trainings eine eher unzureichende Bedarfsdeckung fest.
- Es ist festzuhalten, dass ein Lernerfolg direkt im Anschluss an die Trainingseinheiten keine Garantie für die weitere Umsetzung des Erlernten im beruflichen Alltag ist. Somit ergibt sich nach Faulstich (1998) ein sogenannter „Null-Transfer“. Vielmehr sind für den Nutzen durch die Teilnahme am BTM der Praxisbezug der Trainingsinhalte sowie deren Übertragbarkeit auf den beruflichen Alltag von hoher Bedeutung.
- Einschränkend zu beachten ist die Gefahr der „Scheinkorrelation“ (Bortz 2005: 443 f.; ebenso Diekmann 2005: 57 f.) auf Grund der gewählten Messmethodik.<sup>186</sup>
- Sowohl die Teilnehmer als auch deren Vorgesetzte sehen in der Teilnahme am BTM einen Beitrag zur Steigerung der Arbeitsmotivation und Loyalität zum Unternehmen. Damit ist ein vertikaler Transfer erreicht. Allerdings fällt den Vorgesetzten die Einschätzung – wie bereits angemerkt – oft schwer. Da keine Ausweichkategorie zur Verfügung steht, wird die Beantwortung der entsprechenden Fragen überdurchschnittlich häufig ausgelassen.
- Hinsichtlich der Altersgrenze zur Teilnahme an der Führungskräfteentwicklungsmaßnahme BTM erachten weder Teilnehmer noch Vorgesetzte eine Einschränkung der Altersgrenze auf 40 Jahre als sinnvoll. Insofern kann Hypothese 10 nicht bestätigt werden. Daraus lässt sich folgern, dass Altersbegrenzungen zur Führungskräfteent-

---

<sup>186</sup> s. dazu Punkt 5.3.5.7 (Hypothese 4)

wicklung für Mitarbeiter mit Führungsambitionen demotivierend wirken und ältere Nachwuchsführungskräfte unter Umständen eine größere Reife für Führungsaufgaben haben könnten.

Nach Abprüfung der Hypothesen auf Basis des Modells von Weiß (2005) ist zu konstatieren, dass ein Nutzen des BTM für die Teilnehmer, deren Vorgesetzte und damit aggregiert für das Unternehmen Audi nur bedingt gegeben ist. Denn generell können die Hypothesen, die die nutzenbestimmenden Dimensionen umfassen, über alle Einheiten des BTM nicht durchgängig bestätigt werden. Ausnahmen bilden die Hypothesen 5 und 8 sowie die Hypothesen 9 und 10. Die beiden letztgenannten werden allerdings nur nach Baustein 3 abgefragt.

Bei Einbezug der Kosten je Teilnehmer in die Bewertung, ist das BTM unter dem Gesichtspunkt der Kosten-Nutzen-Relation für das Unternehmen Audi im Vergleich zu anderen ähnlichen Weiterbildungsangeboten positiv zu sehen. Dennoch könnte bei Berücksichtigung von Handlungsempfehlungen, die in Kapitel 6.2 behandelt werden, diese Relation deutlich verbessert werden.

Die Ergebnisse der Hypothesenprüfung sind zusammengefasst in Tabelle 30 dokumentiert:

Tabelle 30: Zusammenfassung der Ergebnisse der empirischen Hypothesenprüfung

| Hypothesen:   | Baustein 1  | Baustein 2  | Netzwerkkonferenzen            | Baustein 3  |
|---|---|---|--------------------------------|---|
| <b>Hypothese 1</b><br>(Zielerreichung)  | Nicht bestätigt   | Bestätigt   | Nicht bestätigt                | Nicht bestätigt   |
| <b>Hypothese 2</b><br>(Transfererfolg)  | Nicht bestätigt   | Nicht bestätigt                                       | Bestätigt                      | Nicht bestätigt   |
| <b>Hypothese 3</b><br>(Steigerung der Managementkompetenz)  | TN: Nicht bestätigt<br>Vo: Nicht bestätigt                        | TN: Nicht bestätigt<br>Vo: Nicht bestätigt            | TN: Bestätigt<br>Vo: Bestätigt | TN: Nicht bestätigt<br>Vo: Nicht bestätigt                        |
| <b>Hypothese 4</b><br>(Korrelation Zielerreichung (ZE), Transfererfolg (TR), Steigerung der Managementkompetenz (MK), Praxisbezug (PRAX)) | Bestätigt für:<br>ZE x TR,<br>TR x MK,<br>TR x PRAX,<br>MK x PRAX | Bestätigt für:<br>TR x MK,<br>TR x PRAX,<br>MK x PRAX | Bestätigt für:<br>TR x MK      | Bestätigt für:<br>ZE x TR,<br>TR x MK,<br>TR x PRAX,<br>MK x PRAX |
| <b>Hypothese 5</b><br>(Wichtigkeit der Themen)  | TN: Bestätigt<br>Vo: Bestätigt                                    | TN: Bestätigt<br>Vo: Bestätigt                        | TN: Bestätigt<br>Vo: Bestätigt | TN: Bestätigt<br>Vo: Bestätigt                                    |
| <b>Hypothese 6</b><br>(Bedarfsdeckung)  | Nicht bestätigt   | Bestätigt   | Bestätigt                      | Nicht bestätigt   |
| <b>Hypothese 7</b><br>(Korrelation Wichtigkeit und Bedarfsdeckung)  | Nicht bestätigt   | Bestätigt   | Nicht bestätigt                | Nicht bestätigt   |
| <b>Hypothese 8</b><br>(Abweichung der Einschätzungen)   | Nicht bestätigt   | Nicht bestätigt                                       | Nicht bestätigt                | Nicht bestätigt   |
| <b>Hypothese 9</b><br>(Steigerung der Motivation und Loyalität)   | -   | -   | -                              | TN: Bestätigt<br>Vo: Bestätigt                                    |
| <b>Hypothese 10</b><br>(Teilnahme bis 40 Jahre sinnvoll)  | -   | -   | -                              | TN: Nicht bestätigt<br>Vo: Nicht bestätigt                        |

## 6.2 Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des BTM

Da von einem Trainingserfolg und Nutzen des BTM für die Teilnehmer bzw. das Unternehmen nach den Ergebnissen der empirischen Untersuchung nur zum Teil ausgegangen werden kann, ist die Ableitung von Handlungsempfehlungen zur zukünftigen Gestaltung des BTM ein wesentlicher Bestandteil des sechsten Hauptteils. Die Trainingsinhalte weisen nach Aussagen der Teilnehmer sowie deren Vorgesetzten eine hohe Wichtigkeit zur Bewältigung der Anforderungen einer Führungsposition auf.<sup>187</sup> Die Bedarfsdeckung wird als eher unzureichend wahrgenommen. Deshalb erscheint eine Optimierung der Lerninhaltsvermittlung zu den Themen der jeweiligen Einheiten sinnvoll zu sein.

Die Abweichung zwischen der Erwartung der Teilnehmer, dass im Rahmen des BTM konkrete Managementwerkzeuge vermittelt werden, und der eigentlichen Intention der

<sup>187</sup> Vgl. dazu Kapitel 6.1 (Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse)

Weiterbildungsmaßnahme, eine prozessorientierte Auseinandersetzung mit der eigenen Person in der zukünftigen Rolle als Manager anzuregen, wurde bereits in Kapitel 6.1 aufgezeigt. Um diese Diskrepanz zu verringern, wäre die Erarbeitung eines Kommunikationskonzeptes hilfreich, welches die Intention und Philosophie des BTM gegenüber Vorgesetzten und Teilnehmern verdeutlicht. Dies könnte z.B. in Form eines Flyers erfolgen, der auf die eigentliche Zielsetzung und die Schwerpunkte des BTM eingeht. Des Weiteren könnten in der Kick-off-Veranstaltung des BTM, zu der die Führungsnachwuchskräfte und deren Vorgesetzte eingeladen sind, Teilnehmer des laufenden Programms oder auch Alumni des BTM in einer Podiumsdiskussion über ihre Karrierewege und die Auswirkungen des BTM auf ihre berufliche Laufbahn diskutieren. Diese präventiven Maßnahmen tragen dazu bei, unrealistische Erwartungen der Zielgruppen an das BTM zu minimieren. So werden auf diese Weise Enttäuschungen vermieden, die gleichzeitig zu einer Verminderung der Trainingsmotivation führen könnten.

Die nachhaltige Optimierung der Trainingsmaßnahme setzt indes voraus, dass der Weiterbildungsbedarf zukünftiger Führungskräfte des Unternehmens hinreichend bekannt ist. Eine Bildungsbedarfsermittlung<sup>188</sup>, aufbauend auf den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung, dient zur Erfassung von aktuellen sowie zukünftigen Qualifikationsanforderungen und tätigkeitsbezogenen Entwicklungstrends. Auch die Befragung zu individuellen Weiterbildungsbedürfnissen trägt zur Auseinandersetzung mit ‚Qualifikationslücken‘ zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand der Kompetenzen von zukünftigen Managern der AUDI AG bei. Die Resultate der Bildungsbedarfsanalyse bilden die Grundlage zur zielgruppengerechten Gestaltung der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme, um die Differenz zwischen beruflichen Anforderungen und individuellen Kompetenzen auszugleichen (vgl. Abbildung 12, S. 101). Zudem könnten die Trainer in der Form eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses die ehemaligen Teilnehmer des BTM regelmäßig befragen, welche Inhalte gefehlt haben und welche weiteren Themen auf Grund der ersten Führungserfahrung in das BTM aufgenommen werden müssten.

Bezogen auf die Untersuchungsdimensionen ‚Bedarfsdeckung‘, ‚Zielerreichung‘, ‚Transfererfolg‘ und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ werden aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung bei Überschreitung des nutzenkritischen Skalenwertes von 2 Handlungsempfehlungen für die vier Trainingseinheiten abgeleitet.

Bei *Baustein 1* sind kritische Bewertungen, insbesondere hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Audi Managementprofils sowie den eigenen, im Assessment Center ermittelten Stärken und Schwächen, zu finden. Ebenso ist eine mangelnde Bedarfsdeckung hinsichtlich des Themenbereichs „Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen“ erkennbar.

*Baustein 2* weist bei Betrachtung des langfristigen Trainingserfolgs Bewertungen oberhalb des nutzenkritischen Skalenwertes auf. Da sich die Dimensionen ‚Transfererfolg‘

---

<sup>188</sup> Vgl. dazu Punkt 2.5.2 (Die Bildungsbedarfsermittlung als Voraussetzung)

und ‚Steigerung der Managementkompetenz‘ ausschließlich auf den Themenbereich „Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen“ beziehen, liegt darin ein mögliches Optimierungspotenzial dieser Trainingseinheit.

Die *Netzwerkkonferenzen* werden insbesondere in Bezug auf ihre langfristige Wirksamkeit sehr positiv beurteilt. Jedoch kritisieren die Teilnehmer eine mangelnde Unterstützung ihrer Projektarbeiten durch die betreffenden Fachbereiche.

Verschiedene Ansätze finden sich zur Verbesserung der Wirksamkeit von *Baustein 3*: Der kurz- und langfristige Lernerfolg zum Umgang mit typischen „Audi Mustern“ wird ebenso in Frage gestellt wie das Erlernen von systemischen Interventionsprinzipien. Die Vorgesetzten der Teilnehmer kritisieren darüber hinaus die „Vermittlung von hilfreichen Handlungsanleitungen für Managementaufgaben“.

Entsprechende praxisbezogene Maßnahmen zur Optimierung wären:

- Die Aufnahme von praxisnahen Inhalten zur Erfüllung von operativen Managementaufgaben, um die Ansprüche der Zielgruppen zu erfüllen. Dies könnten z.B. sein: Der Ablauf und die Durchführung von Leistungsbeurteilungsgesprächen, organisatorische Rahmenbedingungen in der Rolle als neuer Manager (z.B. Urlaubsvertretung, Gesundheitsstand, Budgetplanung), ein praxisnaher Leitfaden zu typischen Situationen und Fehlern in den ersten 100 Tagen als Führungskraft, kritische Gespräche (z.B. Mitarbeitergespräche, Leistungsbeurteilungen, Umgang mit Presse und Betriebsrat, Trennungsmanagement), das Spannungsfeld der eigenen Position zwischen direktem Vorgesetzten und Mitarbeitern.
- Ein modularer Aufbau von praxisbezogenen Trainingseinheiten, die die individuellen im AC festgestellten Stärken und Schwächen aufgreifen und diese in entsprechenden auf den einzelnen Mitarbeiter zugeschnittenen Übungen für den beruflichen Alltag thematisieren.
- Das Mentoring von erfahrenen Audi Managern, die sich regelmäßig kleineren Lerngruppen zu Führungsfragen und Managementherausforderungen im beruflichen Alltag offen und authentisch zur Verfügung stellen.

Eine Orientierung für weitere Optimierungsansätze bietet das in Punkt 2.5.5.2 beschriebene Effektivitätscontrolling, das als systematisch aufgebauter Funktionszyklus dargestellt ist (Becker 1999: 275 ff.).<sup>189</sup>

So wäre es im Rahmen der *Kontextkontrolle* denkbar, vor Beginn des BTM die Erwartungen der zukünftigen Zielgruppen ungestützt abzufragen. Diese könnten mit den Erwartungen, die im Rahmen der Dissertation unmittelbar nach Beendigung jeder Einheit erhoben worden sind, abgeglichen werden. Daraufhin sind sie den Themen und Inhalten

---

<sup>189</sup> s. dazu Abbildung 13

der jeweiligen Einheiten gegenüberzustellen. Insbesondere wäre anschließend eine offene Diskussion mit den Zielgruppen aufschlussreich, um den Bildungsbedarf unter Einbeziehung der Teilnehmer sowie deren Vorgesetzten mit den Unternehmenszielen in Übereinstimmung zu bringen. Durch diese Maßnahme könnte der Fortbildungserfolg exakter prognostiziert werden.

Die Trainingsziele innerhalb der *Zielkontrolle* sind operational so zu formulieren, dass sie nachvollziehbar und kontrollierbar sind. Dies erfordert eine differenzierte Vorgehensweise, die nicht unbedingt für jeden Inhalt des BTM leicht zu erarbeiten ist. So wird z.B. das Trainingsziel „Bearbeitung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen“ leichter operational formuliert werden können als „Auseinandersetzen mit den Auswirkungen von Settings (Gruppensituationen) auf die eigene Person“.

Die *Inputkontrolle*, die das Leistungsniveau der Teilnehmer vor Beginn der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme erfasst, ist in diesem Zusammenhang nicht anzuwenden, da die Teilnehmer bereits über die bereichsspezifische Vorauswahl und das Assessment Center das erforderliche Leistungsniveau nachgewiesen haben.

Bereits während der Trainingsmaßnahme ist es möglich, die *Lernfortschrittskontrollen* mittels eines periodisch einzusetzenden Fragebogens durchzuführen, um somit den Lernzuwachs oder die Lerndefizite der Teilnehmer festzustellen. Auf diese Weise wird die Über- oder Unterforderung von Lernenden vermieden und die Vermittlung der Lerninhalte, z.B. das didaktische Vorgehen, kann dem aktuellen Lernstand angepasst werden.

Die Überprüfung am Ende der Maßnahme wird als *Lernerfolgskontrolle* bezeichnet und ermittelt den insgesamt resultierenden Lerngewinn der Teilnehmer. Diese Form erscheint für das BTM nur bis zu einem gewissen Grad anwendbar zu sein, da der Lernfortschritt bei bestimmten in Laborsituationen vermittelten Themen, wie z.B. Mitarbeitergespräche oder Handlungsanleitungen für typische „Audi Muster“, erst in der praktischen Anwendung erfahrbar ist.

Die *Zufriedenheitskontrolle* als ‚Wohlfühlfaktor‘ scheint unmittelbar nach dem Training keine zielführende Erfolgsmessung für den Nutzen der Weiterbildungsmaßnahme BTM zu sein. Denn die Teilnehmer werden zu bestimmten Trainingsinhalten bewußt in eine Irritation gebracht und von den Trainern dazu veranlasst, bei Themen, die z.B. das Selbst- und Fremdbild der Teilnehmer beinhalten, ihre Komfortzonen zu verlassen. Ein Verständnis für den Hintergrund der Vorgehensweise kann möglicherweise erst zu einem späteren Zeitpunkt einsetzen.

Das wesentliche Erfolgskriterium einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme ist die *Transferkontrolle*, die überprüft, ob die Lerninhalte tatsächlich auf den beruflichen Alltag übertragen werden konnten. Transferhemmnisse können sowohl im Arbeitsumfeld, als auch beim Teilnehmer selbst liegen. Um den Transfer zu sichern, ist es elementar, positiv auf beide Bereiche einzuwirken: Den Teilnehmern wird der Wissenserwerb und dessen Anwendung durch die Vorgabe eindeutiger Lernziele sowie die Unterstützung durch

Vorgesetzte, Kollegen und Mitarbeiter erleichtert. Essentiell ist eine Nachbereitung der Trainingsveranstaltung, z.B. in Form von Gruppentreffen zum Erfahrungsaustausch, Mentoring oder Coaching. Die Teilnehmer benötigen zudem die Möglichkeit, die neuen Verhaltensweisen durch wiederholtes Üben zu festigen.

Zusammenfassend sollen die oben erläuterten Handlungsansätze zu einer Optimierung der betrieblichen Weiterbildung von Nachwuchsführungskräften der AUDI AG führen. Die Betrachtung von zukünftigen Entwicklungen in der Überprüfung der Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen bildet den Abschluss der Dissertation.

### 6.3 Ausblick

Die betriebliche Weiterbildungsforschung beschäftigt sich in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends verstärkt mit der ökonomischen Überprüfung von Weiterbildungsmaßnahmen. Unter dem Begriff Bildungscontrolling liegt dabei der Fokus auf dem effizienten Einsatz limitierter Bildungsbudgets angesichts steigender Bildungsbedarfe. Die ökonomischen Zielsetzungen sind

- die kosteneffiziente Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen (Wirtschaftlichkeitssteigerung),
- die Abstimmung der Bildungsmaßnahmen untereinander,
- die Abstimmung der Bildungsmaßnahmen auf die strategischen Gesamtziele des Unternehmens (Koordinationsfunktion),
- die Transparenz der relevanten Informationen (Informationsfunktion).<sup>190</sup>

Die Durchführung von Forschungsprojekten zum Controlling betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen kann durch die Weiterentwicklung und Vereinheitlichung von Untersuchungsrichtlinien (z.B. Evaluationskriterien, Messinstrumente) optimiert werden. Die methodische Vorgehensweise sollte eine möglichst objektive sowie reliable und aussagekräftige Datenerfassung und -auswertung sicherstellen.

- Als zentrale Grundlage dient dazu ein Evaluationsmodell mit konkret definierten Einfluss- und Ergebnisvariablen.<sup>191</sup>
- Einen weiteren Ansatzpunkt zur Verbesserung bietet die Durchführung der Datenerhebung zu mehreren Messzeitpunkten mit einem erhöhten zeitlichen Abstand, um die langfristige Wirkung der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme zu hinterfragen. Dies ist deshalb notwendig, da Veränderungen des individuellen Verhaltens über Praxiserfahrungen teilweise erst zu einem späteren Zeitpunkt wirksam werden.

---

<sup>190</sup> Vgl. Punkt 2.5.6 (Zusammenfassung)

<sup>191</sup> s. dazu Abbildung 15

- Eine wichtige Rolle spielen darüber hinaus die Kriterien, anhand derer der Nutzen einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme bestimmt wird: Der Ansatz, auch monetäre Größen in Bezug zu den Erfolgskriterien zu setzen, erscheint in diesem konkreten Fall schwer umsetzbar zu sein, wird jedoch als sinnvoll erachtet und sollte daher weiterhin verfolgt werden (Weiß 2005: 32 ff.).
- Es ist zu überdenken, welche Zielgruppen zu einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme befragt werden können. Insbesondere bei Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung ist zu überlegen, die Bewertungen von Mitarbeitern des Nachwuchsmanagers zu dessen langfristiger Entwicklung miteinzubeziehen.
- Eine wissenschaftlich exakte Vorgehensweise erfordert die Untersuchung anhand eines Vergleichs zwischen Experimental- und Kontrollgruppen. Im Hinblick auf die unternehmensinternen Rahmenbedingungen erscheint diese Anforderung nur schwer umsetzbar zu sein, da im Rahmen einer einheitlichen Personalentwicklung für alle Potenzialträger die gleiche qualifikatorische Ausgangsbasis ermöglicht werden sollte.

Insgesamt kann durch die Standardisierung des Untersuchungsprozesses die Vergleichbarkeit sowohl unternehmensinterner als auch unternehmens- sowie anbieterübergreifender Weiterbildungsmaßnahmen erhöht werden. Damit wird auch die Güte der Evaluationsverfahren überprüfbar. Übergeordnete Zielsetzung sollte dabei stets die Entwicklung wirksamer und effizient durchzuführender Konzepte für betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen sein, die anhand wissenschaftlich fundierter und praktisch umsetzbarer Untersuchungsverfahren kontinuierlich überprüft und dadurch hinsichtlich der strategischen Zielsetzungen des Unternehmens und den Bedarfen der Zielgruppen nachhaltig optimiert werden können.

## Anhang A: Fragebögen

### Fragebogen zu Baustein 1, Teilnehmer, Befragungszeitpunkt 1

| Erwartungen  |                             |                          |   |
|--|-----------------------------|--------------------------|---|
| Erhebung Ihrer Erwartungen   | Erfüllung Ihrer Erwartungen |                          |   |
| Ihre Erwartungen an Baustein 1:  | Vollständig erfüllt         | Größtenteils erfüllt     | Nicht erfüllt                           |
| Hinweis:<br>Differenzieren Sie bitte genau zwischen der Nicht-Erfüllung und der Nicht-Bearbeitung eines Themas |                             |                          | Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet |
| 1.   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| 2.   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| 3.   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| 4.   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| 5.   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |

Was ist Ihnen darüber hinaus besonders positiv oder negativ aufgefallen?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie um einige persönliche Auskünfte:**

1. Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein. Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_ und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2. Ihr Geschlecht:  Weiblich  Männlich

3. Ihr Alter:

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Zwischen 25 und 30 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 31 und 35 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 36 und 40 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 41 und 45 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 46 und 50 Jahre | <input type="checkbox"/> | Über 50 Jahre            | <input type="checkbox"/> |

4. Ihre Betriebszugehörigkeit (in Jahren):

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|

5. Ihre Ausbildung:

5a) Lehre:  Ja  Nein als: \_\_\_\_\_

5b) Meisterprüfung  Ja  Nein in: \_\_\_\_\_

5c) Studium:  Ja  Nein

An der  Universität  Fachhochschule  Berufsakademie

Im Fach:

|                    |                          |                           |                          |
|--------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Betriebswirtschaft | <input type="checkbox"/> | Ingenieurwesen            | <input type="checkbox"/> |
| Volkswirtschaft    | <input type="checkbox"/> | Wirtschaftsingenieurwesen | <input type="checkbox"/> |
| Pädagogik          | <input type="checkbox"/> | Lehramt                   | <input type="checkbox"/> |
| Psychologie        | <input type="checkbox"/> | Rechtswissenschaft        | <input type="checkbox"/> |
| Soziologie         | <input type="checkbox"/> | Physik                    | <input type="checkbox"/> |
| Chemie             | <input type="checkbox"/> | Mathematik                | <input type="checkbox"/> |

Anderer Studienabschluss, und zwar: \_\_\_\_\_

5d) Promotion  Ja  Nein

6. Ist die AUDI AG Ihr erster Arbeitgeber?  Ja  Nein

Z Ihre aktuelle Funktion:

Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

7 a) Wie lange befinden Sie sich bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

7 b) Wie viele direkt unterstellte Mitarbeiter haben Sie in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

**Im Folgenden soll die Wichtigkeit sowie der Bedarf an den in Baustein 1 vermittelten Themen erfasst werden.**

**Erhebung der Wichtigkeit**

**Wichtigkeit bedeutet die Relevanz eines Themas für die Bewältigung Ihrer Aufgaben als künftiger Manager, unabhängig davon, wie gut Sie die Themen bereits beherrschen.**

| Die folgenden Themen aus Baustein 1 sind für Sie...  | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            | Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau zwischen der Unwichtigkeit und der Nicht-Bearbeitung eines Themas</p> <p>Selbst- und Rollenmanagement</p> <p>Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen</p> <p>Bearbeitung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen</p> <p>Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster</p> |                          |                          |                          |                          |   |
|  | <input type="checkbox"/>                |
|  | <input type="checkbox"/>                |
|  | <input type="checkbox"/>                |

Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings). Als solche gelten z.B. Mitarbeitergespräche, Sitzungen und Meetings, Kundengespräche oder Präsentationen.

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Können lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager | <input type="checkbox"/> |
| Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)             | <input type="checkbox"/> |

**Erhebung des Bedarfs**

Bitte geben Sie im Folgenden an, ob Ihr Bedarf an den Themen des Bausteins 1 gedeckt wurde.

Ihr Bedarf an einem Thema ist noch nicht gedeckt, wenn Sie in Hinsicht auf die Qualifikationen, die Sie als Manager benötigen, noch ein Verbesserungspotenzial an sich erkennen.

| Ihr Bedarf an den folgenden Themen wurde ...   | Vollständig gedeckt      | Größtenteils gedeckt     | Teilweise gedeckt        | Nicht gedeckt            | Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau, ob Ihr Bedarf nicht gedeckt, oder das Thema nicht bearbeitet wurde</p> <p>Selbst- und Rollenmanagement</p> <p>Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen</p> <p>Bearbeitung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen</p> <p>Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster</p> |                          |                          |                          |                          |   |
|  | <input type="checkbox"/>                |
|  | <input type="checkbox"/>                |
|  | <input type="checkbox"/>                |

Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings). Als solche gelten z.B. Mitarbeitergespräche, Sitzungen und Meetings, Kundengespräche oder Präsentationen.

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Können lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager | <input type="checkbox"/> |
| Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)             | <input type="checkbox"/> |

**Erfassung der Zielerreichung**

**Bitte geben Sie in Bezug auf die einzelnen Ziele, die von der Audi Akademie mit dem Baustein 1 verbunden werden, eine Einschätzung darüber ab, inwiefern Sie diese durch Ihre Teilnahme erreichen konnten.**

| Die folgenden Ziele wurden ...  | Vollständig erreicht     | Größtenteils erreicht    | Teilweise erreicht       | Nicht erreicht           | Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau, ob das Ziel nicht erreicht, oder das Thema nicht bearbeitet wurde</p> <p>Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, übertragen und vertiefen</p> |                          |                          |                          |                          |   |
| Auseinandersetzung mit dem Anforderungsprofil an Manager der AUDI AG  | <input type="checkbox"/>                |
| Ein differenziertes Bild über das eigene Rollenverständnis als Manager entwickeln   | <input type="checkbox"/>                |
| Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen in Bezug auf die Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/>                |

**Bearbeitung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen**

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bewusstmachen im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen | <input type="checkbox"/> |
| Vertiefen der ermittelten Stärken im Bezug auf die Rolle als Manager | <input type="checkbox"/> |
| Auswahl relevanter Schwächen zur weiteren Bearbeitung                | <input type="checkbox"/> |
| Bearbeitung der Schwächen in Bezug auf die Rolle als Manager         | <input type="checkbox"/> |

**Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster**

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Können lernen eines Kommunikationsmodells (z.B. der Transaktionsanalyse) | <input type="checkbox"/> |
| Erkennen von Konfliktsachen  | <input type="checkbox"/> |
| Erkennen und Bewusstmachen von eigenen Kommunikationsmustern             | <input type="checkbox"/> |
| Bearbeiten der eigenen Kommunikationsmuster (Stärken und Schwächen)      | <input type="checkbox"/> |

➤ Diese Frage wird auf der folgenden Seite fortgesetzt!

➤ Fortsetzung der Frage von der vorherigen Seite:

| Die folgenden Ziele wurden ...  | Vollständig erreicht     | Größtenteils erreicht    | Teilweise erreicht       | Nicht erreicht           | Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau, ob das Ziel nicht erreicht, oder das Thema nicht bearbeitet wurde</p> <p>Können lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) im Bezug auf die Rolle als Manager. Als Settings gelten z.B. Mitarbeitergespräche, Sitzungen und Meetings, Kundengespräche oder Präsentationen.</p> |                          |                          |                          |                          |   |
| Können lernen von möglichen Settings im Bezug auf die Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/>                |
| Herausforderungen verschiedener Settings an die Rolle als Manager erkennen  | <input type="checkbox"/>                |

Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings). Als solche gelten z.B. Mitarbeitergespräche, Sitzungen und Meetings, Kundengespräche oder Präsentationen.

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Konfrontation mit verschiedenen Settings                                     | <input type="checkbox"/> |
| Auseinandersetzen mit den Auswirkungen der Settings auf die eigene Person    | <input type="checkbox"/> |
| Ableiten von Handlungsempfehlungen für den Umgang mit verschiedenen Settings | <input type="checkbox"/> |

Fragebogen zu Baustein 1, Teilnehmer, Befragungszeitpunkt 2

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie um einige persönliche Auskünfte:**

1. Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein. Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_ und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2. Ihr Geschlecht:  Weiblich  Männlich

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Zwischen 26 und 30 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 31 und 35 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 36 und 40 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 41 und 45 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 46 und 50 Jahre | <input type="checkbox"/> | Über 50 Jahre            | <input type="checkbox"/> |

3. Ihr Alter: \_\_\_\_\_

4. Ihre Betriebszugehörigkeit (in Jahren):  
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25

5. Ihre Ausbildung:  
 5a) Lehre:  Ja  Nein  als: \_\_\_\_\_  
 5b) Meisterprüfung  Ja  Nein  in: \_\_\_\_\_  
 5c) Studium:  Ja  Nein  \_\_\_\_\_  
 An der  Universität  Fachhochschule  Berufsakademie

|          |                    |                          |                           |                          |
|----------|--------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Im Fach: | Betriebswirtschaft | <input type="checkbox"/> | Ingenieurwesen            | <input type="checkbox"/> |
|          | Volkswirtschaft    | <input type="checkbox"/> | Wirtschaftsingenieurwesen | <input type="checkbox"/> |
|          | Pädagogik          | <input type="checkbox"/> | Lehramt                   | <input type="checkbox"/> |
|          | Psychologie        | <input type="checkbox"/> | Rechtswissenschaft        | <input type="checkbox"/> |
|          | Soziologie         | <input type="checkbox"/> | Physik                    | <input type="checkbox"/> |
|          | Chemie             | <input type="checkbox"/> | Mathematik                | <input type="checkbox"/> |

Anderer Studienabschluss, und zwar: \_\_\_\_\_

5d) Promotion  Ja  Nein

6. Ist die AUDI AG Ihr erster Arbeitgeber?  Ja  Nein

7. Ihre aktuelle Funktion:  
 Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

7 a) Wie lange befinden Sie sich bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

7 b) Wie viele direkt unterstellte Mitarbeiter haben Sie in dieser Funktion? \_\_\_\_\_



KATHOLISCHE  
UNIVERSITÄT  
EICHSTÄTT  
REGENSBURG



AUDI

**Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer  
an der Maßnahme „Basistraining Management“**

Vor drei Monaten haben Sie den **ersten Baustein** der Managemententwicklungsmaßnahme „Basistraining Management“ durchlaufen.

Wie wir Ihnen bereits im November mitgeteilt haben, wird im Rahmen einer Dissertation eine **umfassende Evaluation** dieser Managemententwicklungsmaßnahme durchgeführt. Ziel ist es, den praktischen Nutzen dieser Maßnahme für die AUDI AG zu bewerten.

Da die Datenerhebung zeitlich gesehen in zwei Schritten vollzogen werden soll, bitten wir Sie jetzt, **drei Monate nach dem ersten Baustein, um Ihre Einschätzung zu dem Transfererfolg der einzelnen Themen und der damit verbundenen Steigerung Ihrer Managementkompetenz.**

Was genau darunter verstanden wird, ist in den jeweils relevanten Abschnitten des Fragebogens erläutert.

**Alle Ergebnisse werden selbstverständlich anonym erhoben und vertraulich behandelt.**

Um Ihre Einschätzungen auswerten zu können, bitten wir Sie, den Fragebogen **bis spätestens Freitag, den 24.02.2006** an Herrn Alfred Quenzler (ISI-1) zu senden.

Der Fragebogen ist mit dem Betriebsrat und der Unternehmensleitung abgestimmt.

**Wir bedanken uns schon jetzt für Ihre Mitarbeit.**

**Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:**

**Herrn Alfred Quenzler**  
 ISI-1  
 Leiter Personalmarketing  
 Tel. +49 91 91 3 24 50  
 E-Mail: [alfred.quenzler@audi.de](mailto:alfred.quenzler@audi.de)

### Erhebung des Transfererfolgs

**Sind die Inhalte, die Ihnen durch das Training zu Baustein 1 vermittelt wurden, auf Ihre tägliche Arbeit übertragbar (Transfer)?**

|                                  |                        |                         |                      |                  |   |
|----------------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|------------------|---|
| Die folgenden Inhalte wurden ... | Vollständig übertragen | Größtenteils übertragen | Teilweise übertragen | Nicht übertragen | Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet |
|----------------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|------------------|---|

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer Nicht-Übertragung und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 1

Durch die Ableitung, Übertragung und Vertiefung von Kompetenzen aus dem Managementprofil

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bewusster Abgleich der eigenen Kompetenzen mit denen des Managementprofils der AUDI AG | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstes Arbeiten an eigenen Stärken und Schwächen in Bezug auf das Managementprofil  | <input type="checkbox"/> |

Durch das Bearbeiten ausgevählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verbessertes Selbstverständnis durch ein differenziertes Bild der eigenen Person als Manager (persönliche Stärken und Schwächen) | <input type="checkbox"/> |
| Gestiegene Sicherheit in der Rolle als Manager durch die nachhaltige Bearbeitung eigener Stärken und Schwächen                   | <input type="checkbox"/> |

Durch die Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verbessertes Selbstverständnis durch ein differenziertes Bild der eigenen Kommunikationsmuster | <input type="checkbox"/> |
| Erhöhte Sensibilität für Konfliktpotenziale in der Kommunikation                               | <input type="checkbox"/> |
| Lösung von Konflikten durch den Einsatz erprobter Konfliktlösungsstrategien                    | <input type="checkbox"/> |

Durch die Auseinandersetzung mit möglichen Gruppensituationen (Settings) im Bezug auf die Rolle als Manager. Als Settings gelten z. B. Mitarbeitergespräche, Sitzungen und Meetings, Kundengespräche oder Präsentationen.

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Schnelleres Umstellen auf verschiedene Settings                                  | <input type="checkbox"/> |
| Gestiegene Sicherheit im Umgang mit den Herausforderungen verschiedener Settings | <input type="checkbox"/> |

### Steigerung der Managementkompetenz

**Eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz ist dann gegeben, wenn Sie - seit dem Besuch von Baustein 1 - eine Steigerung unten stehender Fertigkeiten feststellen können.**

|   |                   |                    |                  |   |
|---|-------------------|--------------------|------------------|---|
| Bezüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie eine ... | Starke Steigerung | Geringe Steigerung | Keine Steigerung | Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet |
|---|-------------------|--------------------|------------------|---|

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 1

Durch die Ableitung, Übertragung und Vertiefung von Kompetenzen aus dem Managementprofil

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bewusster Abgleich der eigenen Kompetenzen mit denen des Managementprofils der AUDI AG | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstes Arbeiten an eigenen Stärken und Schwächen in Bezug auf das Managementprofil  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Falls Sie dadurch eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitstag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Verhalten in Abteilungsunden  | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern  | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten  | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbeurteilungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback             | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsrunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z. B. TMK-Vorstand)       | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsgesprächen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

|   |                   |                    |                  |   |
|---|-------------------|--------------------|------------------|---|
| Bezüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie eine ... | Starke Steigerung | Geringe Steigerung | Keine Steigerung | Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet |
|---|-------------------|--------------------|------------------|---|

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bitte bezüglich der einzelnen Inhalte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 1

Durch das Bearbeiten ausgevählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verbessertes Selbstverständnis durch ein differenziertes Bild der eigenen Person als Manager (persönliche Stärken und Schwächen) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gestiegene Sicherheit in der Rolle als Manager durch die nachhaltige Bearbeitung eigener Stärken und Schwächen                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**→ Fortsetzung dieser Frage auf der folgenden Seite!**



### Zum Abschluss bitten wir Sie um einen Rückblick auf den Baustein

| Rückblickend waren die folgenden Themen für Ihr neues Arbeitsgebiet ...  | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            | Habe ich in Baustein 1 nicht bearbeitet |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <b>Hinweis:</b> Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen der Unwichtigkeit und der Nicht-Bearbeitung in Baustein 1                              |                          |                          |                          |                          |   |
| Selbst- und Rollenmanagement   |                          |                          |                          |                          |   |
| Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen  | <input type="checkbox"/>                |
| Bearbeitung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen  | <input type="checkbox"/>                |
| Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster  | <input type="checkbox"/>                |
| Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings). Als solche gelten z.B. Mitarbeitergespräche, Sitzungen und Meetings, Kundengespräche oder Präsentationen. |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/>                |
| Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)   | <input type="checkbox"/>                |
| <b>Hinweis:</b> Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einem fehlenden Praxisbezug und der Nicht-Bearbeitung in Baustein 1                    |                          |                          |                          |                          |   |
| Selbst- und Rollenmanagement   |                          |                          |                          |                          |   |
| Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen  | <input type="checkbox"/>                |
| Bearbeitung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen  | <input type="checkbox"/>                |
| Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster  | <input type="checkbox"/>                |
| Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings). Als solche gelten z.B. Mitarbeitergespräche, Sitzungen und Meetings, Kundengespräche oder Präsentationen. |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/>                |
| Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)   | <input type="checkbox"/>                |

Bräuchten Sie Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich?

Ja  Nein

Wenn ja, welche? \_\_\_\_\_

Unterstützt/Unterstützte Ihr Vorgesetzter Sie dabei, die erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich umzusetzen?

Ja  Nein

Wenn ja, in welcher Form? \_\_\_\_\_

Erstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

Werden Sie bei der Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich von anderen Personen unterstützt?

Ja  Nein

Wenn ja, von wem? \_\_\_\_\_

Audi Akademie  Externe Berater oder Dienstleister (z.B. Coaches)

Wenn ja, in welcher Form? \_\_\_\_\_

Erstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

Für wie wichtig erachten Sie es, dass die in Baustein 1 gelehnten Themen auch nach dessen Abschluss, zur Sicherung des Transfererfolges, weiter gefördert werden?

Selbst- und Rollenmanagement

|   | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kompetenzen aus dem Managementprofil anbieten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bearbeitung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings). Als solche gelten z.B. Mitarbeitergespräche, Sitzungen und Meetings, Kundengespräche oder Präsentationen.

|  | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kernen lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Was ist Ihnen darüber hinaus besonders positiv oder negativ aufgefallen?

---



---



---



---



---

## Fragebogen zu Baustein 1, Vorgesetzte, Befragungszeitpunkt 1

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie zu Beginn um folgende Auskünfte:**

1 Bitte fragen Sie Ihr persönliches Codewort ein:  
Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_  
und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2 Die aktuelle Funktion Ihres Mitarbeiters:  
Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

2 a) Wie lange befindet sich Ihr Mitarbeiter bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_  
2 b) Wie viele Mitarbeiter unterstehen ihm in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

**Erhebung der Erwartungen**

**Welche Erwartungen verbinden Sie mit der Teilnahme Ihres Mitarbeiters an dem Baustein 1, „Selbst- und Rollenmanagement“?**

1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_  
4. \_\_\_\_\_  
5. \_\_\_\_\_



**KATHOLISCHE  
UNIVERSITÄT  
EICHSTÄTT  
INGOLSTADT**



**Audi**

**Liebe Vorgesetzte der Teilnehmer an der Maßnahme  
„Basisstraining Management“**

Ihr Mitarbeiter beginnt am 30.11.2005 mit dem ersten Baustein der Managemententwicklungsmaßnahme „Basisstraining Management“.

Im Rahmen einer Dissertation wird eine **umfassende Evaluation** dieser Managemententwicklungsmaßnahme durchgeführt.  
Ziel ist es, den praktischen Nutzen dieser Maßnahme für die AUDI AG zu bewerten.

Um eine möglichst hohe Objektivität zu erzielen, werden Sie als Vorgesetzter der Teilnehmer, die Teilnehmer selber, sowie deren Trainer befragt.

**Wir bitten Sie jetzt, direkt vor dem Ende des Bausteins 1, die Wichtigkeit der vermittelten Themen für Ihren Mitarbeiter zu bewerten.**

**Die Bearbeitung des Fragebogens wird ca. 5 Minuten in Anspruch nehmen.**

3 Monate nach Abschluss des Bausteins werden Sie einen weiteren Fragebogen erhalten. Dann wird der Transfererfolg, d.h. der Einsatz der erworbenen Qualifikationen in der täglichen Arbeit, sowie die daraus resultierende Leistungssteigerung Ihres Mitarbeiters erfasst.

Wir bitten Sie auch dabei um Ihre Unterstützung.

**Alle Ergebnisse werden selbstverständlich anonym erhoben und vertraulich behandelt.**

Um Ihre unmittelbaren Einschätzungen mit denen der Teilnehmer abgleichen zu können, bitten wir Sie, den Fragebogen **bis spätestens 15.12.2005** an Herrn Alfred Quenzler (IFS-1) zu senden.

Der Fragebogen ist mit dem Betriebsrat und der Unternehmensleitung abgestimmt.

**Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:**

**Herrn Alfred Quenzler**  
IFS-1  
Leiter Personalmarketing  
Tel.: + 3 24 50  
E-Mail: alfred.quenzler@audi.de

| Erhebung der Wichtigkeit   |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Wichtigkeit bedeutet die Relevanz eines Themas für die Aufgabenerfüllung Ihres Mitarbeiters als künftiger Manager, unabhängig davon, bis zu welchem Grad Ihr Mitarbeiter diese Themen bereits beherrscht.</b> |                          |                          |                          |                          |
| Die folgenden Themen sind für Ihren Mitarbeiter ...  | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
| <b>Selbst- und Rollenmanagement</b>  |                          |                          |                          |                          |
| Kompetenzen aus dem Audi Managementprofil ableiten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeiten an Stärken und Schwächen, die im Assessment Center ermittelt wurden   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings). Als solche gelten z.B. Mitarbeitergespräche, Sitzungen und Meetings, Kundengespräche oder Präsentationen.</b>                            |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fragebogen zu Baustein 1, Vorgesetzte, Befragungszeitpunkt 2

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie zu Beginn um folgende Auskünfte:**

1 Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein: \_\_\_\_\_  
 Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_  
 und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2. Die aktuelle Funktion Ihres Mitarbeiters: \_\_\_\_\_  
 Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

2. a) Wie lange befindet sich Ihr Mitarbeiter bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_  
 2. b) Wie viele Mitarbeiter unterstehen ihm in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

**Steigerung der Managementkompetenz**

**Eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters ist dann gegeben, wenn Sie an ihm - seit dessen Besuch von Baustein 1 - eine Steigerung unten stehender Fertigkeiten feststellen können.**

| Bezüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie bei Ihrem Mitarbeiter eine ...      | Starke Steigerung        | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Keine Beurteilung möglich |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Bewusster Abgleich der eigenen Kompetenzen mit denen des Managementprofils der AUDI AG | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| Bewusstes Arbeiten an eigenen Stärken und Schwächen in Bezug auf das Managementprofil  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |

**Hinweise:**  
 Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen „keine Steigerung“ und „keine Beurteilung möglich“.  
 Durch die Ableitung, Übertragung und Verteilung von Kompetenzen aus dem Managementprofil

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |
|--|--------------------------|
| Verhalten in Abteilungsunden   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbewertungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback                  | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z. B. TMK-Vorstand)           | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsbesprechungen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_



**AUDI**



**Hochschule  
INGOLSTADT**

**Sehr geehrte Vorgesetzte der Teilnehmer an der Maßnahme  
„Basistraining Management“**

Ihr Mitarbeiter nahm vom 30.11. – 03.12.2005 am **ersten Baustein** der Managemententwicklungsmaßnahme „Basistraining Management“ teil.

Wie wir Ihnen bereits im November mitgeteilt haben, wird im Rahmen einer Dissertation eine **umfassende Evaluation** dieser Managemententwicklungsmaßnahme durchgeführt. Ziel ist es, den praktischen Nutzen dieser Maßnahme für die AUDI AG zu bewerten.

Um eine möglichst hohe Objektivität zu erzielen, werden Sie als Vorgesetzter der Teilnehmer, die Teilnehmer selber, sowie deren Trainer befragt.

**Vielen Dank**, dass Sie sich bereits direkt nach dem ersten Baustein die Zeit genommen haben, um eine erste Einschätzung zu der **Wichtigkeit** der einzelnen Themen für Ihren Mitarbeiter abzugeben.

**Wir bitten Sie jetzt, drei Monate nach dem ersten Baustein, um Ihre Einschätzung zu der Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters.**

Was genau darunter verstanden wird, ist in den jeweils relevanten Abschnitten des Fragebogens erläutert.

Wir bitten Sie auch dabei um Ihre Unterstützung.

**Alle Ergebnisse werden selbstverständlich anonym erhoben und vertraulich behandelt.**

Um Ihre Einschätzungen mit denen der Teilnehmer abgleichen zu können, bitten wir Sie, den Fragebogen **bis spätestens Freitag, den 24.02.2006** an Herrn Alfred Quenzler (ISI-1) zu senden.

Der Fragebogen ist mit dem Betriebsrat und der Unternehmensleitung abgestimmt.

**Wir bedanken uns schon jetzt für Ihre Mitarbeit.**

**Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:**

**Herrn Alfred Quenzler**  
 ISI-1  
 Leiter Personalmarketing  
 Tel.: – 3 24 50  
 E-Mail: [alfred.quenzler@audi.de](mailto:alfred.quenzler@audi.de)

→ Fortsetzung der Frage von der vorherigen Seite:

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Konstruktive Zielverfolgung bei differierenden Meinungen/Einstellungen               | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Abteilungsunden   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbeurteilungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback                | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z. B. TMK, Vorstand)          | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsbesprechungen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

Bezüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie bei Ihrem Mitarbeiter eine ...

|                   |                    |                  |                           |
|-------------------|--------------------|------------------|---------------------------|
| Starke Steigerung | Geringe Steigerung | Keine Steigerung | Keine Beurteilung möglich |
|-------------------|--------------------|------------------|---------------------------|

Hinweis: Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen „keine Steigerung“ und „keine Beurteilung möglich“.

Durch das Bearbeiten ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verbessertes Selbstverständnis durch ein differenziertes Bild der eigenen Person als Manager (persönliche Stärken und Schwächen) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gesteigerte Sicherheit in der Rolle als Manager durch die nachhaltige Bearbeitung eigener Stärken und Schwächen                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Konstruktive Zielverfolgung bei differierenden Meinungen/Einstellungen               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Abteilungsunden   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbeurteilungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z. B. TMK, Vorstand)          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsbesprechungen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

Bezüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie bei Ihrem Mitarbeiter eine ...

|                   |                    |                  |                           |
|-------------------|--------------------|------------------|---------------------------|
| Starke Steigerung | Geringe Steigerung | Keine Steigerung | Keine Beurteilung möglich |
|-------------------|--------------------|------------------|---------------------------|

Hinweis: Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen „keine Steigerung“ und „keine Beurteilung möglich“.

Durch die Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verbessertes Selbstverständnis durch ein differenziertes Bild der eigenen Kommunikationsmuster | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Erhöhte Sensibilität für Konfliktpotenziale in der Kommunikation                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lösung von Konflikten durch den Einsatz erworbener Konfliktlösungsstrategien                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

→ Diese Frage wird auf der folgenden Seite fortgesetzt!

→ Fortsetzung der Frage von der vorherigen Seite:

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Konstruktive Zielverfolgung bei differierenden Meinungen/Einstellungen               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Abteilungsunden   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbeurteilungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z. B. TMK, Vorstand)          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsbesprechungen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

Bezüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie bei Ihrem Mitarbeiter eine ...

|                   |                    |                  |                           |
|-------------------|--------------------|------------------|---------------------------|
| Starke Steigerung | Geringe Steigerung | Keine Steigerung | Keine Beurteilung möglich |
|-------------------|--------------------|------------------|---------------------------|

Hinweis: Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen „keine Steigerung“ und „keine Beurteilung möglich“.

Durch die Auseinandersetzung mit möglichen Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager. Als Settings gelten z. B. Mitarbeitergespräche, Sitzungen und Meetings, Kundengespräche oder Präsentationen.

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Schnelles Umstellen auf verschiedene Settings                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gesteigerte Sicherheit im Umgang mit den Herausforderungen verschiedener Settings | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Konstruktive Zielverfolgung bei differierenden Meinungen/Einstellungen               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Abteilungsunden   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbeurteilungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z. B. TMK, Vorstand)          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsbesprechungen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

**Zum Abschluss bitten wir Sie um einen Rückblick auf den Baustein 1:**  
**Deckung des Bedarfs**

Bitte geben Sie im Folgenden an, ob der Bedarf Ihres Mitarbeiters an unten stehenden Themen des Bausteins 1 gedeckt wurde.

Der Bedarf Ihres Mitarbeiters an einem Thema ist noch nicht gedeckt, wenn Sie in Hinsicht auf die Qualifikationen, die er als Manager benötigt, noch ein Verbesserungspotenzial an ihm erkennen.

| Der Bedarf Ihres Mitarbeiters an den folgenden Themen wurde ...   | Vollständig gedeckt | Größtenteils gedeckt | Teilweise gedeckt | Nicht gedeckt | Keine Beurteilung möglich |
|---|---------------------|----------------------|-------------------|---------------|---------------------------|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen „Nicht gedeckt“ und „keine Beurteilung möglich“. |                     |                      |                   |               |                           |

**Selbst- und Rollenmanagement**

|   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen | <input type="checkbox"/> |
| Beurteilung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen               | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster   | <input type="checkbox"/> |

Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings). Als solche gelten z.B. Mitarbeitergespräche, Sitzungen und Meetings, Kundengespräche oder Präsentationen.

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kennen lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager | <input type="checkbox"/> |
| Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)             | <input type="checkbox"/> |

Glauben Sie, dass Ihr Mitarbeiter Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in seinem Arbeitsbereich bräuhete?

Ja  Nein

Wenn Ja, welche? \_\_\_\_\_

Unterstützen/Unterstützen Sie Ihren Mitarbeiter dabei, die erworbenen Qualifikationen in seinem Arbeitsbereich umzusetzen?

Ja  Nein

Wenn Ja, in welcher Form?  
 Erstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen   
 (z.B. für Meilensteine) (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

Für wie wichtig erachten Sie es, dass die im Baustein 1 gelernten Themen auch nach dessen Abschluss zur Sicherung des Transfererfolges bei Ihrem Mitarbeiter weiter gefördert werden?

|   | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Selbst- und Rollenmanagement:</b><br>Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Beurteilung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings). Als solche gelten z.B. Mitarbeitergespräche, Sitzungen und Meetings, Kundengespräche oder Präsentationen.

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kennen lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fragebogen zu Baustein 1, Akademie

| Erfassung der Zielerreichung  |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bitte geben Sie in Bezug auf die einzelnen Ziele, die von der Audi Akademie mit dem Baustein 1 verbunden werden, eine Einschätzung darüber ab, inwiefern Ihre Teilnehmer (Gruppe 6/2005) diese erreichen konnten. |                          |                          |                          |                          |
| Zu dem Thema: „Selbst- und Rollenmanagement“  | Vollständig              | Größtenteils             | Teilweise                | Thema nicht bearbeitet   |
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau zwischen einer fehlenden Zielerreichung und der Nicht-Bearbeitung eines Themas</p>  |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) im Bezug auf die Rolle als Manager  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Können lernen von möglichen Settings im Bezug auf die Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Herausforderungen verschiedener Settings an die Rolle als Manager erkennen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)  |                          |                          |                          |                          |
| Konfrontation mit verschiedenen Settings  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auseinandersetzen mit den Auswirkungen der Settings auf die eigene Person   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ableiten von Handlungsempfehlungen für den Umgang mit verschiedenen Settings  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Aufbereitung und Vermittlung der folgenden Themen aus Baustein 1 geschieht ...  |                          |                          |                          |                          |
| Selbst- und Rollenmanagement  | Stark praxisbezogen      | Eher praxisbezogen       | Weniger praxisbezogen    | Nicht praxisbezogen      |
| Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bearbeitung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)   |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn Themen nicht praxisbezogen vermittelt werden, aus welcher Intention heraus geschieht dies?   |                          |                          |                          |                          |

| Erfassung der Zielerreichung  |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bitte geben Sie in Bezug auf die einzelnen Ziele, die von der Audi Akademie mit dem Baustein 1 verbunden werden, eine Einschätzung darüber ab, inwiefern Ihre Teilnehmer (Gruppe 6/2005) diese erreichen konnten. |                          |                          |                          |                          |
| Zu dem Thema: „Selbst- und Rollenmanagement“  | Vollständig              | Größtenteils             | Teilweise                | Thema nicht bearbeitet   |
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau zwischen einer fehlenden Zielerreichung und der Nicht-Bearbeitung eines Themas</p>  |                          |                          |                          |                          |
| Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, übertragen und vertiefen   |                          |                          |                          |                          |
| Auseinandersetzung mit dem Anforderungsprofil an Manager der AUDI AG  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ein differenziertes Bild über das eigene Rollenverständnis als Manager entwickeln   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen in Bezug auf die Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstmachung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen  |                          |                          |                          |                          |
| Bewusstmachen im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vertiefen der ermittelten Stärken im Bezug auf die Rolle als Manager  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auswahl relevanter Schwächen zur weiteren Bearbeitung   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bearbeitung der Schwächen in Bezug auf die Rolle als Manager  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster   |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen eines Kommunikationsmodells (z.B. der Transaktionsanalyse)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Erkennen von Konfliktszenen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Erkennen und Bewusstmachen von eigenen Kommunikationsmustern  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bearbeiten der eigenen Kommunikationsmuster (Stärken und Schwächen)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Überprüfen Sie bei den Teilnehmern unmittelbar nach Durchführung des Bausteins 1 dessen Lernerfolg?

Ja  Nein

Wenn ja, wie?

---

Überprüfen Sie bei den Teilnehmern längere Zeit nach Abschluss des Bausteins 1 (ca. 3 Monate) den Transfererfolg?

Ja  Nein

Wenn ja, wie?

---

Benötigen die Teilnehmer nach der Durchführung des Bausteins 1 Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen?

Ja  Nein

Wenn ja, welche?

---

Erhalten die Teilnehmer Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen?

Ja  Nein

Wenn ja, von wem?

Audi Akademie  Externe Berater oder Dienstleister (z.B. Coaches)

Den Vorgesetzten  Teilnehmer des Basistraining Management

Sonstige, und zwar:

---

Wenn ja, in welcher Form?

Feedbackschleifen  Erstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes (z.B. für Meilensteine)

Kollegiale Beratung

Sonstige, und zwar:

---

| Für wie wichtig erachten Sie es, dass die folgenden im Baustein 1 vermittelten Inhalte auch nach dessen Abschluss zur Sicherung des Transfererfolges bei den Teilnehmern weiter gefördert werden? | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Selbst- und Rollenmanagement  |                          |                          |                          |                          |
| Kompetenzen aus dem Managementprofil ableiten, auf die eigene Person übertragen und vertiefen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bearbeitung ausgewählter im Assessment Center ermittelter Stärken und Schwächen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstmachung eigener Kommunikationsmuster   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings).  |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen möglicher Gruppensituationen (Settings) in Bezug auf die Rolle als Manager  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Steigerung der Sicherheit in unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Nach welchen dieser Kriterien richten Sie Ihr Angebot der Themen in Baustein 1 aus? (Mehrfachnennungen möglich)

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Erwartungen der Teilnehmer                        | <input type="checkbox"/> |
| Ausrichtung an Anforderungen der AUDI AG          | <input type="checkbox"/> |
| Verwendung etablierter Theorien und Modelle       | <input type="checkbox"/> |
| Trainingsangebote der Wettbewerber (Benchmarking) | <input type="checkbox"/> |
| Marktforschung                                    | <input type="checkbox"/> |
| Eigenständiger Trainingsansatz der Audi Akademie  | <input type="checkbox"/> |

Sonstige: \_\_\_\_\_

---

Fragebogen zu Baustein 2, Teilnehmer, Befragungszeitpunkt 1

| Erwartungen   |  |                          |                          |                          |                          |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Erhebung Ihrer Erwartungen  | Erfüllung Ihrer Erwartungen  |                          |                          |                          |                          |
| Ihre Erwartungen an Baustein 2:   | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;">Vollständig erfüllt</td> <td style="width: 25%;">Größtenteils erfüllt</td> <td style="width: 25%;">Teilweise erfüllt</td> <td style="width: 25%;">Nicht erfüllt</td> </tr> </table>                            | Vollständig erfüllt      | Größtenteils erfüllt     | Teilweise erfüllt        | Nicht erfüllt            |
| Vollständig erfüllt   | Größtenteils erfüllt   | Teilweise erfüllt        | Nicht erfüllt            |                          |                          |
| Hinweis: Differenzieren Sie bitte genau zwischen der Nicht-Erfüllung und der Nicht-Bearbeitung eines Themas |  |                          |                          |                          |                          |
| 1.  | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| 2.  | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| 3.  | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| 4.  | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| 5.  | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |                          |

**Was ist Ihnen darüber hinaus besonders positiv oder negativ aufgefallen?**

---



---



---



---



---

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie um einige persönliche Auskünfte:**

1. Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein. Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_ und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2. Ihr Geschlecht:  Weiblich  Männlich

3. Ihr Alter:

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Zwischen 26 und 30 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 31 und 35 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 36 und 40 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 41 und 46 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 46 und 50 Jahre | <input type="checkbox"/> | Über 50 Jahre            | <input type="checkbox"/> |

4. Ihre Betriebszugehörigkeit (in Jahren):

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|

5. Ihre Ausbildung:

5a) Lehre:  Ja  Nein als: \_\_\_\_\_

5b) Meisterprüfung  Ja  Nein in: \_\_\_\_\_

5c) Studium:  Ja  Nein

An der  Universität  Fachhochschule  Berufsakademie

Im Fach:

|                    |                          |                           |                          |
|--------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Betriebswirtschaft | <input type="checkbox"/> | Ingenieurwesen            | <input type="checkbox"/> |
| Volkswirtschaft    | <input type="checkbox"/> | Wirtschaftsingenieurwesen | <input type="checkbox"/> |
| Pädagogik          | <input type="checkbox"/> | Lehramt                   | <input type="checkbox"/> |
| Psychologie        | <input type="checkbox"/> | Rechtswissenschaft        | <input type="checkbox"/> |
| Soziologie         | <input type="checkbox"/> | Physik                    | <input type="checkbox"/> |
| Chemie             | <input type="checkbox"/> | Mathematik                | <input type="checkbox"/> |

Anderer Studienabschluss, und zwar: \_\_\_\_\_

5d) Promotion  Ja  Nein

6. Ist die AUDI AG Ihr erster Arbeitgeber?  Ja  Nein

7. Ihre aktuelle Funktion:

Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

7 a) Wie lange befinden Sie sich bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

7 b) Wie viele direkt unterstellte Mitarbeiter haben Sie in dieser Funktion? \_\_\_\_\_



**Erfassung der Zielerreichung**

**Bitte geben Sie in Bezug auf die einzelnen Ziele, die von der Audi Akademie mit dem Baustein 2 verbunden werden, eine Einschätzung darüber ab, inwiefern Sie diese durch Ihre Teilnahme erreichen konnten.**

| Die folgenden Ziele wurden ...  | Vollständig erreicht     | Größtenteils erreicht    | Teilweise erreicht       | Nicht erreicht           | Habe ich in Baustein 2 nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| Hinweis:<br>Differenzieren Sie bitte genau, ob das Ziel nicht erreicht, oder das Thema nicht bearbeitet wurde |                          |                          |                          |                          |   |
| Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen)            |                          |                          |                          |                          |   |
| Den Überblick in schwierigen Gesprächssituationen behalten  | <input type="checkbox"/>                |
| Adequates Einstellen auf die Gesprächssituation   | <input type="checkbox"/>                |
| Adequates Einstellen auf den Gesprächspartner   | <input type="checkbox"/>                |
| Anwendung von Gesprächsführungstechniken  | <input type="checkbox"/>                |
| Umgang mit Störungen im Gespräch  | <input type="checkbox"/>                |
| Sensibilisierung für Konfliktfelder   | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen von Konfliktlösungstechniken  | <input type="checkbox"/>                |
| Anwendung von Konfliktlösungstechniken  | <input type="checkbox"/>                |
| Steigerung der Durchsetzungsfähigkeit in Gesprächssituationen   | <input type="checkbox"/>                |
| Zielorientierte Steuerung von Gesprächen  | <input type="checkbox"/>                |
| Feedback geben zum Gesprächsverhalten anderer Personen  | <input type="checkbox"/>                |
| Feedback erhalten zum eigenen Verhalten in Gesprächssituationen   | <input type="checkbox"/>                |
| Reflexion des Gesprächsablaufes und des eigenen Gesprächsverhaltens   | <input type="checkbox"/>                |
| Steigerung der Belastbarkeit im föftechsel verschiedenen Gesprächssituationen                                 | <input type="checkbox"/>                |

→ Diese Frage wird auf der folgenden Seite fortgesetzt!

→ Fortsetzung der Frage von der vorherigen Seite:

| Die folgenden Ziele wurden ...  | Vollständig erreicht     | Größtenteils erreicht    | Teilweise erreicht       | Nicht erreicht           | Habe ich in Baustein 2 nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| Hinweis:<br>Differenzieren Sie bitte genau, ob das Ziel nicht erreicht, oder das Thema nicht bearbeitet wurde |                          |                          |                          |                          |   |
| Überprüfung des aktuellen Status der Projektarbeit  |                          |                          |                          |                          |   |
| Präsentation des aktuellen Projektstatus  | <input type="checkbox"/>                |
| Feedback der Gruppe zum aktuellen Projektstatus in unterschiedlichen Rollen (z.B. Berater/Vorstand)           | <input type="checkbox"/>                |
| Diskussion des aktuellen Projektstatus mit der Gruppe   | <input type="checkbox"/>                |
| Erwerb neuer Impulse für die weitere Projektarbeit  | <input type="checkbox"/>                |
| Reflexion des Gruppenprozesses in der Lernang   | <input type="checkbox"/>                |

Fragebogen zu Baustein 2, Teilnehmer, Befragungszeitpunkt 2

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie um einige persönliche Auskünfte:**

1. Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein. Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_ und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2. Ihr Geschlecht:  Weiblich  Männlich

3. Ihr Alter:

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Zwischen 26 und 30 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 31 und 35 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 36 und 40 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 41 und 45 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 46 und 50 Jahre | <input type="checkbox"/> | Über 50 Jahre            | <input type="checkbox"/> |

4. Ihre Betriebszugehörigkeit (in Jahren):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25

5. Ihre Ausbildung:

5a) Lehre:  Ja  Nein  als: \_\_\_\_\_

5b) Meisterprüfung  Ja  Nein  in: \_\_\_\_\_

5c) Studium:  Ja  Nein

An der  Universität  Fachhochschule  Berufsakademie

Im Fach:

|                    |                          |                           |                          |
|--------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Betriebswirtschaft | <input type="checkbox"/> | Ingenieurwesen            | <input type="checkbox"/> |
| Volkswirtschaft    | <input type="checkbox"/> | Wirtschaftsingenieurwesen | <input type="checkbox"/> |
| Pädagogik          | <input type="checkbox"/> | Lehramt                   | <input type="checkbox"/> |
| Psychologie        | <input type="checkbox"/> | Rechtswissenschaft        | <input type="checkbox"/> |
| Soziologie         | <input type="checkbox"/> | Physik                    | <input type="checkbox"/> |
| Chemie             | <input type="checkbox"/> | Mathematik                | <input type="checkbox"/> |

Anderer Studienabschluss, und zwar: \_\_\_\_\_

5d) Promotion  Ja  Nein

6. Ist die AUDI AG Ihr erster Arbeitgeber?  Ja  Nein

7. Ihre aktuelle Funktion:

Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

7 a) Wie lange befinden Sie sich bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

7 b) Wie viele direkt unterstellte Mitarbeiter haben Sie in dieser Funktion? \_\_\_\_\_



**KATHOLISCHE  
UNIVERSITÄT  
EICHSTÄTT  
INGOLSTADT**



**Audi**

**Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer  
an der Maßnahme „Basistraining Management“**

Vor drei Monaten haben Sie die **zweiten Baustein** der Managemententwicklungsmaßnahme „Basistraining Management“ durchlaufen.

Wie wir Ihnen bereits mitgeteilt haben, wird im Rahmen einer Dissertation eine **umfassende Evaluation** dieser Managemententwicklungsmaßnahme durchgeführt. Ziel ist es, den praktischen Nutzen dieser Maßnahme für die AUDI AG zu bewerten.

Da die Datenerhebung zeitlich gesehen in zwei Schritten vollzogen werden soll, bitten wir Sie jetzt, **drei Monate nach dem zweiten Baustein, um Ihre Einschätzung zu dem Transfererfolg der einzelnen Themen und der damit verbundenen Steigerung Ihrer Managementkompetenz.**

Was genau darunter verstanden wird, ist in den jeweils relevanten Abschnitten des Fragebogens erläutert.

**Alle Ergebnisse werden selbstverständlich anonym erhoben und vertraulich behandelt.**

Um Ihre Einschätzungen auswerten zu können, bitten wir Sie, den Fragebogen **bis spätestens Freitag, den 08.09.2006** an Herrn Alfred Quenzler (ISJ-1) zu senden.

Der Fragebogen ist mit dem Betriebsrat und der Unternehmensleitung abgestimmt.

**Wir bedanken uns schon jetzt für Ihre Mitarbeit.**

**Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:**

**Herrn Alfred Quenzler**  
ISJ-1  
Leiter Personalmarketing  
Tel.: - 3 24 50  
E-Mail: alfred.quenzler@audi.de

### Erhebung des Transfererfolgs

**Sind die Inhalte, die Ihnen durch das Training zu Baustein 2 vermittelt wurden, auf Ihre tägliche Arbeit übertragbar (Transfer)?**

| Die folgenden Inhalte wurden ...  | Vollständig übertragen   | Größtenteils übertragen  | Teilweise übertragen     | Nicht übertragen         | Habe ich in Baustein 2 nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer Nicht-Übertragung und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 2.</p> <p>Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen)</p> |                          |                          |                          |                          |   |
| In schwierigen Gesprächssituationen den Überblick bewahren  | <input type="checkbox"/>                |
| Erleichterte Einstellung auf Gesprächssituationen   | <input type="checkbox"/>                |
| Erleichterte Einstellung auf Gesprächspartner   | <input type="checkbox"/>                |
| Anwendung von erlernten Gesprächsführungstechniken  | <input type="checkbox"/>                |
| Effektiver Umgang mit Störungen in Gesprächen   | <input type="checkbox"/>                |
| Erhöhte Sensibilität für Konflikte in Gesprächen  | <input type="checkbox"/>                |
| Einsatz erwerbener Konfliktlösungstechniken   | <input type="checkbox"/>                |
| Gesteigerte Durchsetzungsfähigkeit in Gesprächssituationen  | <input type="checkbox"/>                |
| Gezielte Gesprächssteuerung   | <input type="checkbox"/>                |
| Verstärktes Bewusstsein des eigenen Gesprächsverhaltens   | <input type="checkbox"/>                |
| Sicherheit beim Feedback geben  | <input type="checkbox"/>                |
| Gesteigerte Belastbarkeit bei wechselnden Gesprächssituationen  | <input type="checkbox"/>                |

### Steigerung der Managementkompetenz

**Eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz ist dann gegeben, wenn Sie - seit dem Besuch von Baustein 2 - eine Steigerung unten stehender Fertigkeiten feststellen können.**

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ...  | Starke Steigerung        | Steigerung               | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Habe ich in Baustein 2 nicht bearbeitet |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 2.</p> <p>Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen)</p> |                          |                          |                          |                          |   |
| In schwierigen Gesprächssituationen den Überblick bewahren   | <input type="checkbox"/>                |
| Erleichterte Einstellung auf Gesprächssituationen  | <input type="checkbox"/>                |
| Erleichterte Einstellung auf Gesprächspartner  | <input type="checkbox"/>                |
| Anwendung von erlernten Gesprächsführungstechniken   | <input type="checkbox"/>                |
| Effektiver Umgang mit Störungen in Gesprächen  | <input type="checkbox"/>                |
| Erhöhte Sensibilität für Konflikte in Gesprächen   | <input type="checkbox"/>                |
| Einsatz erwerbener Konfliktlösungstechniken  | <input type="checkbox"/>                |
| Gesteigerte Durchsetzungsfähigkeit in Gesprächssituationen   | <input type="checkbox"/>                |
| Gezielte Gesprächssteuerung  | <input type="checkbox"/>                |
| Verstärktes Bewusstsein des eigenen Gesprächsverhaltens  | <input type="checkbox"/>                |
| Sicherheit beim Feedback geben   | <input type="checkbox"/>                |
| Gesteigerte Belastbarkeit bei wechselnden Gesprächssituationen   | <input type="checkbox"/>                |

Falls Sie dadurch eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitstag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Konstruktive Zielverfolgung bei differierenden Meinungen                              | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Abteilungsunden  | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern  | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten  | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbeurteilungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback                 | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z. B. TMK Vorstand)            | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsbesprechungen (z. B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

**Zum Abschluss bitten wir Sie um einen Rückblick auf den Baustein 2:**

| Rückblickend waren die folgenden Themen für Ihr neues Arbeitsgebiet ...   | Sehr wichtig | Wichtig | Weniger wichtig | Nicht wichtig | Habe ich in Baustein 2 nicht bearbeitet |
|---|--------------|---------|-----------------|---------------|---|
| Hinweis:<br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen der Unwichtigkeit und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 2 |              |         |                 |               |   |

Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen)

|   | MIT Vorgesetzten (übergeordnete Hierarchieebene) | MIT Kollegen (gleiche Hierarchieebene) | MIT Mitarbeitern         |
|---|--|--|--------------------------|
| Präsentation des aktuellen Projektstatus  | <input type="checkbox"/>                         | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/> |
| Feedback der Gruppe zum aktuellen Projektstatus in unterschiedlichen Rollen (z.B. Berater/Vorstand) | <input type="checkbox"/>                         | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/> |
| Diskussion des aktuellen Projektstatus mit der Gruppe   | <input type="checkbox"/>                         | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/> |
| Erwerb neuer Impulse für die weitere Projektarbeit  | <input type="checkbox"/>                         | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/> |
| Reflexion des Gruppenprozesses in der Lemgang   | <input type="checkbox"/>                         | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/> |

Überprüfung des aktuellen Status der Projektarbeit

|   | Stark praxisbezogen | Eher praxisbezogen | Weniger praxisbezogen | Nicht praxisbezogen | Habe ich in Baustein 2 nicht bearbeitet |
|---|---------------------|--------------------|-----------------------|---------------------|---|
| Hinweis:<br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einem fehlenden Praxisbezug und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 2 |                     |                    |                       |                     |   |

Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen)

|   | MIT Vorgesetzten (übergeordnete Hierarchieebene) | MIT Kollegen (gleiche Hierarchieebene) | MIT Mitarbeitern         |
|---|--|--|--------------------------|
| Präsentation des aktuellen Projektstatus  | <input type="checkbox"/>                         | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/> |
| Feedback der Gruppe zum aktuellen Projektstatus in unterschiedlichen Rollen (z.B. Berater/Vorstand) | <input type="checkbox"/>                         | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/> |
| Diskussion des aktuellen Projektstatus mit der Gruppe   | <input type="checkbox"/>                         | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/> |
| Erwerb neuer Impulse für die weitere Projektarbeit  | <input type="checkbox"/>                         | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/> |
| Reflexion des Gruppenprozesses in der Lemgang   | <input type="checkbox"/>                         | <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/> |

Bräuchten Sie Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich?

Ja  Nein

Wenn ja, welche? \_\_\_\_\_

Unterstützt/Unterstützte Ihr Vorgesetzter Sie dabei, die erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich umzusetzen?

Ja  Nein

Wenn ja, in welcher Form? \_\_\_\_\_

Erstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

Werden Sie bei der Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich von anderen Personen unterstützt?

Ja  Nein

Wenn ja, von wem? \_\_\_\_\_

Audi Akademie  Externe Berater oder Dienstleister (z.B. Coaches)

Wenn ja, in welcher Form? \_\_\_\_\_

Erstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

| Für wie wichtig erachten Sie es, dass die in Baustein 2 gelehnten Themen auch nach dessen Abschluss, zur Sicherung des Transfererfolges, weiter gefördert werden? | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Hinweis:<br>Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen)  |                          |                          |                          |                          |
| MIT Vorgesetzten (Übergeordnete Hierarchieebene)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| MIT Kollegen (gleiche Hierarchieebene)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| MIT Mitarbeitern  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Was ist Ihnen darüber hinaus besonders positiv oder negativ aufgefallen?

---

---

---

---

---

## Fragebogen zu Baustein 2, Vorgesetzte, Befragungszeitpunkt 1

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie zu Beginn um folgende Auskünfte:**

1 Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein:  
Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter:  
\_\_\_\_\_ und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2 Die aktuelle Funktion Ihres Mitarbeiters:  
Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

2 a) Wie lange befindet sich Ihr Mitarbeiter bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_  
2 b) Wie viele Mitarbeiter unterstehen ihm in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

**Erhebung der Erwartungen**

**Welche Erwartungen verbinden Sie mit der Teilnahme Ihres Mitarbeiters an dem Baustein 2: „Beziehungs- und Aufgabenmanagement“?**

1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_  
4. \_\_\_\_\_  
5. \_\_\_\_\_



**KATHOLISCHE  
UNIVERSITÄT  
EICHSTÄTT  
INGOLSTADT**



**Audi**

**Liebe Vorgesetzte der Teilnehmer an der Maßnahme  
„Basistraining Management“**

Ihr Mitarbeiter beginnt am 08.03.2006 mit dem Baustein 1 der Management-entwicklungsmaßnahme „Basistraining Management“.

Im Rahmen einer Dissertation wird eine **umfassende Evaluation** dieser Management-entwicklungsmaßnahme durchgeführt. Ziel ist es, den praktischen Nutzen dieser Maßnahme für die AUDI AG zu bewerten.

Um eine möglichst hohe Objektivität zu erzielen, werden Sie als Vorgesetzter der Teilnehmer, die Teilnehmer selber, sowie deren Trainer befragt.

**Wir bitten Sie direkt nach dem Ende des Bausteins 1, die Wichtigkeit der vermittelten Themen für Ihren Mitarbeiter zu bewerten.**

**Die Bearbeitung des Fragebogens wird ca. 5 Minuten in Anspruch nehmen.**

3 Monate nach Abschluss des Bausteins werden Sie einen weiteren Fragebogen erhalten. Darin wird der Transfererfolg, d.h. der Einsatz der erworbenen Qualifikationen in der täglichen Arbeit, sowie die daraus resultierende Leistungssteigerung Ihres Mitarbeiters erfasst.

Wir bitten Sie auch dabei um Ihre Unterstützung.

**Alle Ergebnisse werden selbstverständlich anonym erhoben und vertraulich behandelt.**

Um Ihre unmittelbaren Einschätzungen mit denen der Teilnehmer abgleichen zu können, bitten wir Sie, den Fragebogen **bis spätestens Mittwoch, den 22.03.2006** an Herrn Alfred Quenzler (ISI-1) zu senden.

Der Fragebogen ist mit dem Betriebsrat und der Unternehmensleitung abgestimmt.

**Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:**

**Herrn Alfred Quenzler**  
ISI-1  
Leiter Personalmarketing  
Tel.: + 3 74 50  
E-Mail: alfred.quenzler@audi.de

**Erhebung der Wichtigkeit**

**Wichtigkeit bedeutet die Relevanz eines Themas für die Aufgabenerweiterung Ihres Mitarbeiters als künftiger Manager, unabhängig davon, bis zu welchem Grad Ihr Mitarbeiter diese Themen bereits beherrscht.**

| Die folgenden Themen sind für Ihren Mitarbeiter ... | Sehr wichtig | Wichtig | Weniger wichtig | Nicht wichtig |
|---|--------------|---------|-----------------|---------------|
|---|--------------|---------|-----------------|---------------|

Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen)

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Mit Vorgesetzten (übergeordnete Hierarchieebene) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit Kollegen (gleiche Hierarchieebene)           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit Mitarbeitern                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Überprüfung des aktuellen Status der Projektarbeit

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Präsentation des aktuellen Projektstatus  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Feedback der Gruppe zum aktuellen Projektstatus in unterschiedlichen Rollen (z.B. Berater/Vorstand) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diskussion des aktuellen Projektstatus mit der Gruppe   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Erwerb neuer Impulse für die weitere Projektarbeit  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Reflexion des Gruppenprozesses in der Leitung   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Fragebogen zu Baustein 2, Vorgesetzte, Befragungszeitpunkt 2

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie zu Beginn um folgende Auskünfte:**

1 Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein:  
Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_  
und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2 Die aktuelle Funktion Ihres Mitarbeiters:  
Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

2. a) Wie lange befindet sich Ihr Mitarbeiter bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

2. b) Wie viele Mitarbeiter unterstehen ihm in dieser Funktion? \_\_\_\_\_



**Audi**



**KATHOLISCHE  
UNIVERSITÄT  
EICHSTÄTT  
INGOLSTADT**

**Sehr geehrte Vorgesetzte der Teilnehmer an der Maßnahme „Basistraining Management“**

Ihr Mitarbeiter nahm vom 05.04. bis 08.04.2006 an dem **zweiten Baustein** der Managemententwicklungsmaßnahme „Basistraining Management“ teil.

Wie wir Ihnen bereits mitgeteilt haben, wird im Rahmen einer Dissertation eine **umfassende Evaluation** dieser Managemententwicklungsmaßnahme durchgeführt. Ziel ist es, den praktischen Nutzen dieser Maßnahme für die AUDI AG zu bewerten.

Um eine möglichst hohe Objektivität zu erzielen, werden Sie als Vorgesetzter der Teilnehmer, die Teilnehmer selber, sowie deren Trainer befragt.

**Vielen Dank**, dass Sie sich bereits direkt nach dem zweiten Baustein die Zeit genommen haben, um eine erste Einschätzung zu der **Wichtigkeit** der einzelnen Themen für Ihren Mitarbeiter abzugeben.

**Wir bitten Sie jetzt, drei Monate nach dem zweiten Baustein, um Ihre Einschätzung zu der Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters.**

Was genau darunter verstanden wird, ist in den jeweils relevanten Abschnitten des Fragebogens erläutert.

**Alle Ergebnisse werden selbstverständlich anonym erhoben und vertraulich behandelt.**

Um Ihre Einschätzungen mit denen der Teilnehmer abgleichen zu können, bitten wir Sie, den Fragebogen **bis spätestens Freitag, den 07.07.2006** an Herrn Alfred Quenzler (ISI-1) zu senden.

Der Fragebogen ist mit dem Betriebsrat und der Unternehmensleitung abgestimmt.

**Wir bedanken uns schon jetzt für Ihre Mitarbeit.**

**Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:**

**Herrn Alfred Quenzler**  
ISI-1  
Leiter Personalmarketing  
Tel.: – 3 24 50  
E-Mail: [alfred.quenzler@audi.de](mailto:alfred.quenzler@audi.de)

**Steigerung der Managementkompetenz**

**Eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters ist dann gegeben, wenn Sie an ihm - seit dessen Besuch von Baustein 2 - eine Steigerung unten stehender Fertigkeiten feststellen können.**

| Besüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie bei Ihrem Mitarbeiter eine ... | Starke Steigerung        | Steigerung               | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Keine Beurteilung möglich |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| In schwierigen Gesprächssituationen den Überblick bewahren                        | <input type="checkbox"/>  |
| Erläichtete Einstellung auf Gesprächssituationen                                  | <input type="checkbox"/>  |
| Erläichtete Einstellung auf Gesprächspartner                                      | <input type="checkbox"/>  |
| Anwendung von erlernten Gesprächsführungstechniken                                | <input type="checkbox"/>  |
| Erfolgreicher Umgang mit Störungen in Gesprächen                                  | <input type="checkbox"/>  |
| Erhöhte Sensibilität für Konflikte in Gesprächen                                  | <input type="checkbox"/>  |
| Einsatz erprobter Konfliktlöstechniken  | <input type="checkbox"/>  |
| Erhöhte Durchsetzungsfähigkeit in Gesprächssituationen                            | <input type="checkbox"/>  |
| Gezielte Gesprächssteuerung   | <input type="checkbox"/>  |
| Verstärktes Bewusstsein des eigenen Gesprächsverhaltens                           | <input type="checkbox"/>  |
| Sicherheit beim Feedback geben  | <input type="checkbox"/>  |
| Erhöhte Belastbarkeit bei wechselnden Gesprächssituationen                        | <input type="checkbox"/>  |

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen „keine Steigerung“ und „keine Beurteilung möglich“.

Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen)

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsschlag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |
|--|--------------------------|
| Konstruktive Zielverfolgung bei differierenden Meinungen/Einstellungen                 | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Abstimmungsrunden   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbeurteilungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback                  | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsrunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z. B. TMK, Vorstand)           | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsbesprechungen (z. B. Besprechungsrunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

**Zum Abschluss bitten wir Sie um einen Rückblick auf den Baustein 2:**

**Deckung des Bedarfs**

Bitte geben Sie im Folgenden an, ob der Bedarf Ihres Mitarbeiters an unten stehenden Themen des Bausteins 2 gedeckt wurde.

Der Bedarf Ihres Mitarbeiters an einem Thema ist noch nicht gedeckt, wenn Sie in Hinsicht auf die Qualifikationen, die er als Manager benötigt, noch ein Verbesserungspotenzial an ihm erkennen.

| Der Bedarf Ihres Mitarbeiters an den folgenden Themen wurde ...  | Vollständig gedeckt      | Größtenteils gedeckt     | Teilweise gedeckt        | Nicht gedeckt            | Keine Beurteilung möglich |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Bedarfsdeckung und einer fehlenden Beurteilungsmöglichkeit derselben. |                          |                          |                          |                          |                           |
| Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen)   |                          |                          |                          |                          |                           |
| Mit Vorgesetzten (übergeordnete Hierarchieebene)   | <input type="checkbox"/>  |
| Mit Kollegen (gleiche Hierarchieebene)   | <input type="checkbox"/>  |
| Mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/>  |

Überprüfung des aktuellen Status der Projektarbeit

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Präsentation des aktuellen Projektstatus   | <input type="checkbox"/> |
| Feedback der Gruppe zum aktuellen Projektstatus in unterschiedlichen Rollen (z. B. Berater/Vorstand) | <input type="checkbox"/> |
| Diskussion des aktuellen Projektstatus mit der Gruppe  | <input type="checkbox"/> |
| Erwerb neuer Impulse für die weitere Projektarbeit   | <input type="checkbox"/> |
| Reflexion des Gruppenprozesses in der Lernang  | <input type="checkbox"/> |

Glauben Sie, dass Ihr Mitarbeiter Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in seinem Arbeitsbereich bräuchte?

Ja  Nein

Wenn ja, welche? \_\_\_\_\_

Unterstützen/Unterstützen Sie Ihren Mitarbeiter dabei, die erworbenen Qualifikationen in seinem Arbeitsbereich umzusetzen?

Ja  Nein

Wenn ja, in welcher Form?

Einstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen   
 (z.B. für Meilensteine) (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

Für wie wichtig erachten Sie es, dass die im Baustein zugehörten Themen auch nach dessen Abschluss zur Sicherung des Transfererfolges bei Ihrem Mitarbeiter weiter gefördert werden?

|  | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen) |                          |                          |                          |                          |
| Mit Vorgesetzten (übergeordnete Hierarchieebene)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit Kollegen (gleiche Hierarchieebene)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fragebogen zu Baustein 2, Akademie

→ Fortsetzung der Frage von der vorherigen Seite:

| Zu dem Thema ... | Vollständig | Größtenteils | Teilweise | Nicht erreicht | Thema nicht bearbeitet |
|------------------|-------------|--------------|-----------|----------------|------------------------|
|------------------|-------------|--------------|-----------|----------------|------------------------|

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bitte genau zwischen einer fehlenden Zielerreichung und der Nicht-Bearbeitung eines Themas

Überprüfung des aktuellen Status der Projektarbeit

|   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Präsentation des aktuellen Projektstatus  | <input type="checkbox"/> |
| Feedback der Gruppe zum aktuellen Projektstatus in unterschiedlichen Rollen (z.B. Berater/Vorstand) | <input type="checkbox"/> |
| Diskussion des aktuellen Projektstatus mit der Gruppe   | <input type="checkbox"/> |
| Erwerb neuer Impulse für die weitere Projektarbeit  | <input type="checkbox"/> |
| Reflexion des Gruppenprozesses in der Lerngang  | <input type="checkbox"/> |

Für wie wichtig erachten Sie es, dass die folgenden in Baustein 2 vermittelten Inhalte auch nach dessen Abschluss zur Sicherung des Transferfolges bei den Teilnehmern weiter gefördert werden?

|  | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit Vorgesetzten (übergeordnete Hierarchieebene)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit Kollegen (gleiche Hierarchieebene)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Überprüfung des aktuellen Status der Projektarbeit

|   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Präsentation des aktuellen Projektstatus  | <input type="checkbox"/> |
| Feedback der Gruppe zum aktuellen Projektstatus in unterschiedlichen Rollen (z.B. Berater/Vorstand) | <input type="checkbox"/> |
| Diskussion des aktuellen Projektstatus mit der Gruppe   | <input type="checkbox"/> |
| Erwerb neuer Impulse für die weitere Projektarbeit  | <input type="checkbox"/> |
| Reflexion des Gruppenprozesses in der Lerngang  | <input type="checkbox"/> |

**Erfassung der Zielerreichung**

**Bitte geben Sie in Bezug auf die einzelnen Ziele, die von der Audi Akademie mit dem Baustein 2 verbunden werden, eine Einschätzung darüber ab, inwiefern Ihre Teilnehmer (Gruppe 5/2005) diese erreichen konnten.**

| Zu dem Thema ... | Vollständig | Größtenteils | Teilweise | Nicht erreicht | Thema nicht bearbeitet |
|------------------|-------------|--------------|-----------|----------------|------------------------|
|------------------|-------------|--------------|-----------|----------------|------------------------|

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bitte genau zwischen einer fehlenden Zielerreichung und der Nicht-Bearbeitung eines Themas

Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen)

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Den Überblick in schwierigen Gesprächssituationen behalten                 | <input type="checkbox"/> |
| Adäquates Einstellen auf die Gesprächssituation                            | <input type="checkbox"/> |
| Adäquates Einstellen auf den Gesprächspartner                              | <input type="checkbox"/> |
| Anwendung von Gesprächsführungstechniken                                   | <input type="checkbox"/> |
| Umgang mit Störungen im Gespräch   | <input type="checkbox"/> |
| Sensibilisierung für Konfliktefelder                                       | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen von Konfliktlösungstechniken                                 | <input type="checkbox"/> |
| Anwendung von Konfliktlösungstechniken                                     | <input type="checkbox"/> |
| Steigerung der Durchsetzungsfähigkeit in Gesprächssituationen              | <input type="checkbox"/> |
| Zielorientierte Steuerung von Gesprächen                                   | <input type="checkbox"/> |
| Feedback geben zum Gesprächsverhalten anderer Personen                     | <input type="checkbox"/> |
| Feedback erhalten zum eigenen Verhalten in Gesprächssituationen            | <input type="checkbox"/> |
| Reflexion des Gesprächsablaufs und des eigenen Gesprächsverhaltens         | <input type="checkbox"/> |
| Steigerung der Belastbarkeit im Wechsel verschiedener Gesprächssituationen | <input type="checkbox"/> |

→ Diese Frage wird auf der folgenden Seite fortgesetzt!

Die Aufbereitung und Vermittlung der folgenden Themen aus den Netzwerkkonferenzen geschieht ...

|  | Stark praxisbezogen      | Eher praxisbezogen       | Weniger praxisbezogen    | Nicht praxisbezogen      |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen (in Klein- und Großgruppen) |                          |                          |                          |                          |
| Mit Vorgesetzten (Übersordnete Hierarchieebene)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit Kollegen (gleiche Hierarchieebene)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Überprüfung des aktuellen Status der Projektarbeit

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Präsentation des aktuellen Projektstatus  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Feedback der Gruppe zum aktuellen Projektstatus in unterschiedlichen Rollen (z.B. Berater/Vorstand) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diskussion des aktuellen Projektstatus mit der Gruppe   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Erwerb neuer Impulse für die weitere Projektarbeit  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Reflexion des Gruppenprozesses in der Lerngang  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Wenn Themen nicht praxisbezogen vermittelt werden, aus welcher Intention heraus geschieht dies?

Überprüfen Sie bei den Teilnehmern unmittelbar nach Durchführung von Baustein 2 dessen Lernerfolg?

Ja  Nein

Wenn ja, wie?

Überprüfen Sie bei den Teilnehmern längere Zeit nach Abschluss von Baustein 2 (ca. 3 Monate) den Transfererfolg?

Ja  Nein

Wenn ja, wie?

Benötigen die Teilnehmer nach der Durchführung von Baustein 2 Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen?

Ja  Nein

Wenn ja, welche?

Erhalten die Teilnehmer Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen?

Ja  Nein

Wenn ja, von wem?

Audi Akademie  Externe Berater oder Dienstleister (z.B. Coaches)

Den Vorgesetzten  Teilnehmer des Basisstraining Management

Sonstige, und zwar:

Wenn ja, in welcher Form?

Feedbackschießen  Erstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes (z.B. für Meilensteine)

Kollegiale Beratung

Sonstige, und zwar:

Nach welchen dieser Kriterien richten Sie Ihr Angebot der Themen in Baustein 2 aus? (Mehrfachnennungen möglich)

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Erwartungen der Teilnehmer                        | <input type="checkbox"/> |
| Ausrichtung an Anforderungen der AUDI AG          | <input type="checkbox"/> |
| Vermittlung etablierter Theorien und Modelle      | <input type="checkbox"/> |
| Trainingsangebote der Wettbewerber (Benchmarking) | <input type="checkbox"/> |
| Marktforschung                                    | <input type="checkbox"/> |
| Eigenständiger Trainingsansatz der Audi Akademie  | <input type="checkbox"/> |
| Sonstige:   |                          |

Fragebogen zu den Netzwerkkonferenzen 1 und 2, Teilnehmer, Befragungszeitpunkt 1

**Erwartungen**

| Erhebung Ihrer Erwartungen  | Erfüllung Ihrer Erwartungen |                          |  |
|---|-----------------------------|--------------------------|--|
| Ihre Erwartungen an die Netzwerkkonferenzen:  | Vollständig erfüllt         | Teilweise erfüllt        | Nicht erfüllt                                      |
| Hinweis: Differenzieren Sie bitte genau zwischen der Nicht-Erfüllung und der Nicht-Bearbeitung eines Themas |                             |                          | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
| 1.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| 2.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| 3.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| 4.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| 5.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |

Was ist Ihnen darüber hinaus besonders positiv oder negativ aufgefallen?

---



---



---



---



---

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie um einige persönliche Auskünfte:**

1. Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein. Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_ und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2. Ihr Geschlecht:  Weiblich  Männlich

3. Ihr Alter:

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Zwischen 26 und 30 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 31 und 35 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 36 und 40 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 41 und 45 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 46 und 50 Jahre | <input type="checkbox"/> | Über 50 Jahre            | <input type="checkbox"/> |

4. Ihre Betriebszugehörigkeit (in Jahren):

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|

5. Ihre Ausbildung:

5a) Lehre:  Ja  Nein als: \_\_\_\_\_

5b) Meisterprüfung  Ja  Nein in: \_\_\_\_\_

5c) Studium:  Ja  Nein

An der  Universität  Fachhochschule  Berufsakademie

Im Fach:

|                    |                          |                           |                          |
|--------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Betriebswirtschaft | <input type="checkbox"/> | Ingenieurwesen            | <input type="checkbox"/> |
| Volkswirtschaft    | <input type="checkbox"/> | Wirtschaftsingenieurwesen | <input type="checkbox"/> |
| Pädagogik          | <input type="checkbox"/> | Lehramt                   | <input type="checkbox"/> |
| Psychologie        | <input type="checkbox"/> | Rechtswissenschaft        | <input type="checkbox"/> |
| Soziologie         | <input type="checkbox"/> | Physik                    | <input type="checkbox"/> |
| Chemie             | <input type="checkbox"/> | Mathematik                | <input type="checkbox"/> |

Anderer Studienabschluss, und zwar: \_\_\_\_\_

5d) Promotion  Ja  Nein

6. Ist die AUDI AG Ihr erster Arbeitgeber?  Ja  Nein

7. Ihre aktuelle Funktion:

Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

7 a) Wie lange befinden Sie sich bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

7 b) Wie viele direkt unterstellte Mitarbeiter haben Sie in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

Im Folgenden wird die Wichtigkeit sowie der Bedarf an den in der Netzwerkkonferenz vermittelten Themen erfasst.

**Erhebung der Wichtigkeit**

Wichtigkeit bedeutet die Relevanz eines Themas für die Bewältigung Ihrer Aufgaben als künftiger Manager, unabhängig davon, wie gut Sie die Themen beherrschen.

| Die folgenden Themen aus der Netzwerkkonferenz sind für Sie ...   | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bitte genau zwischen der Unwichtigkeit und der Nicht-Bearbeitung eines Themas |                          |                          |                          |                          |  |
| Auswahl und Bearbeitung eines Projektes aus dem Bereich „Unternehmer im Unternehmen“                                |                          |                          |                          |                          |  |
| Fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“                         | <input type="checkbox"/>                           |
| Die Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die Rolle als Manager                                     | <input type="checkbox"/>                           |
| Bewusstwerden der Verantwortung „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein  | <input type="checkbox"/>                           |
| Bearbeiten eines fachlichen Projektes durch die Leitung (Teilnehmer aus unterschiedlichen Geschäftsbereichen)       | <input type="checkbox"/>                           |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch einen Sponsor  | <input type="checkbox"/>                           |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch unterschiedliche Fachbereiche  | <input type="checkbox"/>                           |
| Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktaufnahme   |                          |                          |                          |                          |  |
| Erfahrungen mit Kunden sammeln  | <input type="checkbox"/>                           |
| Bedeutung der Kundennähe für die Rolle als Manager  | <input type="checkbox"/>                           |

**Erhebung des Bedarfs**

Bitte geben Sie im Folgenden an, ob Ihr Bedarf an den Themen der Netzwerkkonferenzen gedeckt wurde.

Ihr Bedarf an einem Thema ist noch nicht gedeckt, wenn Sie in Hinsicht auf die Qualifikationen, die Sie als Manager benötigen, noch ein Verbesserungspotenzial an sich erkennen.

| Ihr Bedarf an den folgenden Themen wurde ...  | Vollständig gedeckt      | Größtenteils gedeckt     | Teilweise gedeckt        | Nicht gedeckt            | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bitte genau, ob Ihr Bedarf nicht gedeckt, oder das Thema nicht bearbeitet wurde |                          |                          |                          |                          |  |
| Auswahl und Bearbeitung eines Projektes aus dem Bereich „Unternehmer im Unternehmen“                                  |                          |                          |                          |                          |  |
| Fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“                           | <input type="checkbox"/>                           |
| Die Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die Rolle als Manager                                       | <input type="checkbox"/>                           |
| Bewusstwerden der Verantwortung „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein  | <input type="checkbox"/>                           |
| Bearbeiten eines fachlichen Projektes durch die Leitung (Teilnehmer aus unterschiedlichen Geschäftsbereichen)         | <input type="checkbox"/>                           |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch einen Sponsor  | <input type="checkbox"/>                           |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch unterschiedliche Fachbereiche  | <input type="checkbox"/>                           |
| Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktaufnahme   |                          |                          |                          |                          |  |
| Erfahrungen mit Kunden sammeln  | <input type="checkbox"/>                           |
| Bedeutung der Kundennähe für die Rolle als Manager  | <input type="checkbox"/>                           |

| Erfassung der Zielerreichung  |                          |                          |                          |                          |  |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| Bitte geben Sie in Bezug auf die einzelnen Ziele, die von der Audi Akademie mit der Netzwerkkonferenz verbunden werden, eine Einschätzung darüber ab, inwiefern Sie diese durch Ihre Teilnahme erreichen konnten.                         |                          |                          |                          |                          |  |
| Immerhin haben Sie die folgenden Ziele erreichen können, die mit der Auswahl und Bearbeitung eines Projektes unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“ verbunden werden?   | Vollständig erreicht     | Größtenteils erreicht    | Teilweise erreicht       | Nicht erreicht           | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau, ob das Ziel nicht erreicht, oder das Thema nicht bearbeitet wurde</p> <p>Durch die fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“</p> |                          |                          |                          |                          |  |
| Intensive Analyse eines Projektes unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“  | <input type="checkbox"/>                           |
| Kernprobleme des Projektes erkennen   | <input type="checkbox"/>                           |
| Lösungsansätze entwickeln   | <input type="checkbox"/>                           |
| Einsatz von Projektmanagementkenntnissen bei der Bearbeitung des Projektes  | <input type="checkbox"/>                           |
| <p>Durch die Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die Rolle als Manager</p>  |                          |                          |                          |                          |  |
| Kennntnis der Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die eigene Rolle als Manager  | <input type="checkbox"/>                           |
| Entwicklung einer differenzierten Sicht auf die Probleme und Handlungsfelder der AUDI AG in der Rolle als „Unternehmer im Unternehmen“  | <input type="checkbox"/>                           |
| <p>Durch das Bewusstwerden der Verantwortung „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein</p>   |                          |                          |                          |                          |  |
| Stärken des unternehmerischen Denkens und Handelns als Manager  | <input type="checkbox"/>                           |
| <p>Durch das Bearbeiten eines fachfremden Projektes in der Lengang (Teilnehmer aus unterschiedlichen Geschäftsbereichen)</p>  |                          |                          |                          |                          |  |
| Kennen lernen von Denk- und Handlungsmustern anderer Geschäftsbereiche  | <input type="checkbox"/>                           |
| Auseinandersetzen mit Denk- und Handlungsmustern anderer Geschäftsbereiche  | <input type="checkbox"/>                           |
| Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Geschäftsbereiche aufbauen  | <input type="checkbox"/>                           |
| Aufbau und Austausch von Wissen und Erfahrungen zu den Projekten  | <input type="checkbox"/>                           |
| Aufbau von Netzwerken im Kollegenbereich  | <input type="checkbox"/>                           |

| Die folgenden Ziele wurden ...   |                          |                          |                          |  |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| Vollständig erreicht   | Größtenteils erreicht    | Teilweise erreicht       | Nicht erreicht           | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau, ob das Ziel nicht erreicht, oder das Thema nicht bearbeitet wurde</p> <p>Durch die Unterstützung der Projektbearbeitung durch einen Sponsor</p> |                          |                          |                          |  |
| Kennen lernen von Denk- und Handlungsmustern anderer Geschäftsbereiche   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Auseinandersetzen mit Denk- und Handlungsmustern anderer Geschäftsbereiche   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Geschäftsbereiche entwickeln   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Aufbau und Austausch von Wissen und Erfahrungen zu den Projekten   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Bildung von Netzwerken mit anderen Fachabteilungen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| <p>Durch die Unterstützung der Projektbearbeitung durch unterschiedliche Fachbereiche</p>  |                          |                          |                          |  |
| Kennen lernen von Denk- und Handlungsmustern anderer Fachbereiche  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Auseinandersetzen mit Denk- und Handlungsmustern anderer Fachbereiche  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Fachbereiche aufbauen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Aufbau und Austausch von Wissen und Erfahrungen zu den Projekten   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Bildung von Netzwerken mit anderen Fachabteilungen (siehe vorher)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| <p>Weiterführende Ziele</p>  |                          |                          |                          |  |
| Höhere Motivation für das eigene Arbeitsgebot  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Stärkere Identifikation mit der AUDI AG  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |

| Inwiefern haben Sie die folgenden Ziele erreichen können, die mit der Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktmaßnahme verbunden werden? | Vollständig erreicht     | Größtenteils erreicht    | Teilweise erreicht       | Nicht erreicht           | Habe ich in der Netzwerk-Konferenz nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau, ob das Ziel nicht erreicht, oder das Thema nicht bearbeitet wurde</p>                |                          |                          |                          |                          |   |
| <p>Durch das Sammeln von Erfahrungen mit Kunden</p>   |                          |                          |                          |                          |   |
| Ableitung von Synergien für das eigene Arbeitsgebiet  | <input type="checkbox"/>                            |
| Entwicklung einer differenzierten Sicht auf Probleme und Handlungsfelder im Bezug auf Kundenkontaktfelder der AUDI AG                       | <input type="checkbox"/>                            |
| <p>Durch die Bedeutung der Kundennähe für die Rolle als Manager</p>   |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennenlernen von Kunden, Kundenwünschen und -bedürfnissen   | <input type="checkbox"/>                            |
| Aufbau und Vertiefung von Kundennähe  | <input type="checkbox"/>                            |
| Kundenverständnis vertiefen   | <input type="checkbox"/>                            |

Fragebogen zu den Netzwerkkonferenzen 1 und 2, Teilnehmer, Befragungszeitpunkt 2

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie um einige persönliche Auskünfte:**

1. Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein. Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_ und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2. Ihr Geschlecht:  Weiblich  Männlich

3. Ihr Alter:

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Zwischen 26 und 30 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 31 und 35 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 36 und 40 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 41 und 45 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 46 und 50 Jahre | <input type="checkbox"/> | Über 50 Jahre            | <input type="checkbox"/> |

4. Ihre Betriebszugehörigkeit (in Jahren):

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|

5. Ihre Ausbildung:

5a) Lehre:  Ja  Nein  als: \_\_\_\_\_

5b) Meisterprüfung  Ja  Nein  in: \_\_\_\_\_

5c) Studium:  Ja  Nein

An der  Universität  Fachhochschule  Berufsakademie

Im Fach:

|                    |                          |                           |                          |
|--------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Betriebswirtschaft | <input type="checkbox"/> | Ingenieurwesen            | <input type="checkbox"/> |
| Volkswirtschaft    | <input type="checkbox"/> | Wirtschaftsingenieurwesen | <input type="checkbox"/> |
| Pädagogik          | <input type="checkbox"/> | Lehramt                   | <input type="checkbox"/> |
| Psychologie        | <input type="checkbox"/> | Rechtswissenschaft        | <input type="checkbox"/> |
| Soziologie         | <input type="checkbox"/> | Physik                    | <input type="checkbox"/> |
| Chemie             | <input type="checkbox"/> | Mathematik                | <input type="checkbox"/> |

Anderer Studienabschluss, und zwar: \_\_\_\_\_

5d) Promotion  Ja  Nein

6. Ist die AUDI AG Ihr erster Arbeitgeber?  Ja  Nein

7. Ihre aktuelle Funktion:

Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

7 a) Wie lange befinden Sie sich bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

7 b) Wie viele direkt unterstellte Mitarbeiter haben Sie in dieser Funktion? \_\_\_\_\_



**Audi**



**KATHOLISCHE  
UNIVERSITÄT  
EICHSTÄTT  
INGOLSTADT**

**Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer  
an der Maßnahme „Basistraining Management“**

Vor drei Monaten haben Sie die **zweite Netzwerkkonferenz** der Management-entwicklungsmaßnahme „Basistraining Management“ durchlaufen.

Wie wir Ihnen bereits im November mitgeteilt haben, wird im Rahmen einer Dissertation eine **umfassende Evaluation** dieser Managemententwicklungsmaßnahme durchgeführt. Ziel ist es, den praktischen Nutzen dieser Maßnahme für die AUDI AG zu bewerten.

Da die Datenerhebung zeitlich gesehen in zwei Schritten vollzogen werden soll, bitten wir Sie jetzt, **drei Monate nach der zweiten Netzwerkkonferenz, um Ihre Einschätzung zu dem Transfererfolg der einzelnen Themen und der damit verbundenen Steigerung Ihrer Managementkompetenz.**

Was genau darunter verstanden wird, ist in den jeweils relevanten Abschnitten des Fragebogens erläutert.

**Alle Ergebnisse werden selbstverständlich anonym erhoben und vertraulich behandelt.**

Um Ihre Einschätzungen auswerten zu können, bitten wir Sie, den Fragebogen **bis spätestens Freitag, den 24.02.2006** an Herrn Alfred Quenzler (ISI-1) zu senden.

Der Fragebogen ist mit dem Betriebsrat und der Unternehmensleitung abgestimmt.

**Wir bedanken uns schon jetzt für Ihre Mitarbeit.**

**Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:**

**Herrn Alfred Quenzler**  
ISI-1  
Leiter Personalmarketing  
Tel.: + 3 24 50  
E-Mail: [alfred.quenzler@audi.de](mailto:alfred.quenzler@audi.de)

### Erhebung des Transfererfolgs

**Sind die Inhalte, die Ihnen durch die Netzwerkkonferenz vermittelt wurden, auf Ihre tägliche Arbeit übertragbar (Transfer)?**

| Die folgenden Inhalte wurden ... | Vollständig übertragen   | Größtenteils übertragen  | Teilweise übertragen     | Nicht übertragen         | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
|                                  | <input type="checkbox"/>                           |
|                                  | <input type="checkbox"/>                           |

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer Nicht-Übertragung und einer Nicht-Bearbeitung in der Netzwerkkonferenz

Durch die fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“

|   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verstärktes unternehmerisches Denken und Handeln in der Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/> |
| Erfolgreicher Umgang mit unternehmerischen Herausforderungen in der AUDI AG | <input type="checkbox"/> |

Durch die Bearbeitung des Projektes mit dem Fokus "Unternehmer im Unternehmen" in der Lerngang (Gruppe von Teilnehmern)

|   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verstärkte Fähigkeit die Denk- und Handlungsweisen anderer Geschäftsbereiche nachzuvollziehen | <input type="checkbox"/> |
| Verbesserte Zusammenarbeit mit anderen Geschäftsbereichen                                     | <input type="checkbox"/> |
| Nutzung von Netzwerken im kollegialen Umfeld  | <input type="checkbox"/> |

Bei der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Kundenkontaktaufnahme

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verstärkte Kundenorientierung              | <input type="checkbox"/> |
| Erhöhte Sensibilität für Kundenbedürfnisse | <input type="checkbox"/> |
| Verteilte Kundennähe                       | <input type="checkbox"/> |

Durch die Bearbeitung der Kundenkontaktaufnahme in der Gruppe

|   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verstärkte Fähigkeit die Denk- und Handlungsweisen kundennaher Geschäftsbereiche nachzuvollziehen | <input type="checkbox"/> |
| Verbesserte Zusammenarbeit mit kundennahen Geschäftsbereichen                                     | <input type="checkbox"/> |
| Nutzung von Netzwerken im kollegialen Umfeld  | <input type="checkbox"/> |

### Steigerung der Managementkompetenz

**Eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz ist dann gegeben, wenn Sie - seit dem Besuch von Baustein 2 - eine Steigerung unten stehender Fertigkeiten feststellen können.**

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ... | Starke Steigerung        | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
|   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
|   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer Nicht-Bearbeitung in der Netzwerkkonferenz

Durch die fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verstärktes unternehmerisches Denken und Handeln in der Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Erfolgreicher Umgang mit unternehmerischen Herausforderungen in der AUDI AG | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Falls Sie dadurch eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |
|--|--------------------------|
| Verhalten in Abteilungsunden   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbeurteilungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback                | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z. B. TMK, Vorstand)          | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsbesprechungen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |
| Erhöhte Sensibilität für das eigene Rollenverhalten als Manager                      | <input type="checkbox"/> |
| Erhöhte Sensibilität für das Rollenverhalten anderer                                 | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

→ Fortsetzung der Frage von der vorherigen Seite:

Falls Sie dadurch eine Steigerung Ihrer Arbeitsleistung feststellen könnten, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitssalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |  |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| Erzielterer Umgang mit Kunden (interne und externe)                            | <input type="checkbox"/> | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
| Erleichterte Kommunikation mit dem Kunden (interne und externe)                | <input type="checkbox"/>                           |
| Bewussteres Eingehen auf Kunden (interne und externe)                          | <input type="checkbox"/>                           |
| Stärkere Ausrichtung der täglichen Arbeit auf den Kunden (interne und externe) | <input type="checkbox"/>                           |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ...   | Starke Steigerung        | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| <b>Hinweis:</b> Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer Nicht-Bearbeitung in der Netzwerkkonferenz |                          |                          |                          |  |
| Durch die Bearbeitung der Kundenkontaktaufnahme in der Gruppe   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Verstärkte Fähigkeit die Denk- und Handlungsweisen kundentnaher Geschäftsbereiche nachzuzeichnen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Verbesserte Zusammenarbeit mit kundennahen Geschäftsbereichen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Nutzung von Netzwerken im kollegialen Umfeld  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |

Falls Sie dadurch eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitssalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Besseres Wissen um Informationsquellen/Ansprechpartner       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Effizientere Zeitnutzung durch kürzere Kommunikationswege    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Effizientere Zeitnutzung durch schnelleren Informationsfluss | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Effizientere Kommunikation durch persönliche Kontakte        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bessere Vernetzung mit anderen Geschäftsbereichen            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Besserer Überblick über Geschäftsbereiche                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Besseres Verständnis für andere Geschäftsbereiche            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ...   | Starke Steigerung        | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| <b>Hinweis:</b> Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer Nicht-Bearbeitung in der Netzwerkkonferenz |                          |                          |                          |  |
| Besseres Wissen um Informationsquellen/Ansprechpartner  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Effizientere Zeitnutzung durch kürzere Kommunikationswege   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Effizientere Zeitnutzung durch schnellere Informationswege  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Effizientere Kommunikation durch persönliche Kontakte   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Bessere Vernetzung mit anderen Geschäftsbereichen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Besserer Überblick über Geschäftsbereiche   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Besseres Verständnis für andere Geschäftsbereiche   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ...   | Starke Steigerung        | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| <b>Hinweis:</b> Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer Nicht-Bearbeitung in der Netzwerkkonferenz |                          |                          |                          |  |
| Durch die Bearbeitung des Projektes mit dem Fokus "Unternehmer im Unternehmen" in der Lerngruppe (Gruppe von Teilnehmern)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Verstärkte Fähigkeit die Denk- und Handlungsweisen anderer Geschäftsbereiche nachzuzeichnen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Verbesserte Zusammenarbeit mit anderen Geschäftsbereichen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Nutzung von Netzwerken im kollegialen Umfeld  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |

Falls Sie dadurch eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitssalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Besseres Wissen um Informationsquellen/Ansprechpartner       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Effizientere Zeitnutzung durch kürzere Kommunikationswege    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Effizientere Zeitnutzung durch schnelleren Informationsfluss | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Effizientere Kommunikation durch persönliche Kontakte        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bessere Vernetzung mit anderen Geschäftsbereichen            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Besserer Überblick über Geschäftsbereiche                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Besseres Verständnis für andere Geschäftsbereiche            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ...   | Starke Steigerung        | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| <b>Hinweis:</b> Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer Nicht-Bearbeitung in der Netzwerkkonferenz |                          |                          |                          |  |
| Bei der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Kundenkontaktaufnahme  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Verstärkte Kundenorientierung   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Erhöhte Sensibilität für Kundenbedürfnisse  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |
| Vertiefte Kundennähe  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                           |

→ Diese Frage wird auf der folgenden Seite fortgesetzt!

**Zum Abschluss bitten wir Sie um einen Rückblick auf die Netzwerkkonferenzen:**

| Rückblickend waren die folgenden Themen für Ihr Arbeitsgebiet ...   | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen der Wichtigkeit und der Nicht-Bearbeitung in der Netzwerkkonferenz |                          |                          |                          |                          |  |
| Auswahl und Bearbeitung eines Projektes aus dem Bereich „Unternehmer im Unternehmen“  |                          |                          |                          |                          |  |
| Fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“   | <input type="checkbox"/>                           |
| Die Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/>                           |
| Bewusstwerden der Verantwortung „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein  | <input type="checkbox"/>                           |
| Bearbeiten des Projektes durch die Leitung (Gruppe von Teilnehmern)   | <input type="checkbox"/>                           |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch einen fachlichen Themengeber   | <input type="checkbox"/>                           |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch Vorgesetzte relevanter Organisationseinheiten  | <input type="checkbox"/>                           |
| Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktaufnahme   |                          |                          |                          |                          |  |
| Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Kundenkontaktaufnahme  | <input type="checkbox"/>                           |
| Bedeutung der Kundenrolle für die Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/>                           |
| Bearbeiten des Projektes durch die Leitung (Gruppe von Teilnehmern)   | <input type="checkbox"/>                           |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch Vorgesetzte relevanter Organisationseinheiten  | <input type="checkbox"/>                           |

Bräuchten Sie Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich?

Ja  Nein

Wenn Ja, welche?

---

Unterstützt/Unterstützte Ihr Vorgesetzter Sie dabei, die erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich umzusetzen?

Ja  Nein

Wenn Ja, in welcher Form?

Einstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar:

---

Werden Sie bei der Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich von anderen Personen unterstützt?

Ja  Nein

Wenn Ja, von wem?

Audi Akademie  Externe Berater oder Dienstleister (z.B. Coaches)

Wenn Ja, in welcher Form?

Einstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar:

---

**Zum Abschluss bitten wir Sie um einen Rückblick auf die Netzwerkkonferenzen:**

| Rückblickend waren die folgenden Themen für Ihr Arbeitsgebiet ...   | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            | Habe ich in der Netzwerkkonferenz nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen der Wichtigkeit und der Nicht-Bearbeitung in der Netzwerkkonferenz |                          |                          |                          |                          |  |
| Auswahl und Bearbeitung eines Projektes aus dem Bereich „Unternehmer im Unternehmen“  |                          |                          |                          |                          |  |
| Fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“   | <input type="checkbox"/>                           |
| Die Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/>                           |
| Bewusstwerden der Verantwortung „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein  | <input type="checkbox"/>                           |
| Bearbeiten des Projektes durch die Leitung (Gruppe von Teilnehmern)   | <input type="checkbox"/>                           |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch einen fachlichen Themengeber   | <input type="checkbox"/>                           |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch Vorgesetzte relevanter Organisationseinheiten  | <input type="checkbox"/>                           |
| Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktaufnahme   |                          |                          |                          |                          |  |
| Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Kundenkontaktaufnahme  | <input type="checkbox"/>                           |
| Bedeutung der Kundenrolle für die Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/>                           |
| Bearbeiten des Projektes durch die Leitung (Gruppe von Teilnehmern)   | <input type="checkbox"/>                           |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch Vorgesetzte relevanter Organisationseinheiten  | <input type="checkbox"/>                           |

Bräuchten Sie Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich?

Ja  Nein

Wenn Ja, welche?

---

Unterstützt/Unterstützte Ihr Vorgesetzter Sie dabei, die erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich umzusetzen?

Ja  Nein

Wenn Ja, in welcher Form?

Einstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar:

---

Werden Sie bei der Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich von anderen Personen unterstützt?

Ja  Nein

Wenn Ja, von wem?

Audi Akademie  Externe Berater oder Dienstleister (z.B. Coaches)

Wenn Ja, in welcher Form?

Einstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar:

---

| Für wie wichtig erachten Sie es, dass die in den Netzwerkveranstaltungen erarbeiteten Themen auch nach deren Abschluss, zur Sicherung des Transfererfolges, weiter gefördert werden? | Sehr wichtig | Wichtig | Weniger wichtig | Nicht wichtig |
|--|--------------|---------|-----------------|---------------|
|--|--------------|---------|-----------------|---------------|

Auswahl und Bearbeitung eines Projektes aus dem Bereich „Unternehmer im Unternehmen“

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Fähliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die Rolle als Manager            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstwerden der Verantwortung „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktmaßnahme

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Kundenkontaktmaßnahme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bedeutung der Kundennähe für die Rolle als Manager                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Was ist Ihnen darüber hinaus besonders positiv oder negativ aufgefallen?**

---



---



---



---



---

## Fragebogen zu den Netzwerkkonferenzen 1 und 2, Vorgesetzte, Befragungszeitpunkt 1

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie zu Beginn um folgende Auskünfte:**

1 Bitte fragen Sie Ihr persönliches Codewort ein:  
Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter:  
\_\_\_\_\_ und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2 Die aktuelle Funktion Ihres Mitarbeiters:  
Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

2 a) Wie lange befindet sich Ihr Mitarbeiter bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

2 b) Wie viele Mitarbeiter unterstehen ihm in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

**Erhebung der Erwartungen**

**Welche Erwartungen verbinden Sie mit der Teilnahme Ihres Mitarbeiters an den Netzwerkkonferenzen und deren Projekten?**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_



**KATHOLISCHE  
UNIVERSITÄT  
EICHSTÄTT  
INGOLSTADT**



**Audi**

**Liebe Vorgesetzte der Teilnehmer an der Maßnahme  
„Basistraining Management“**

Ihr Mitarbeiter nahm am 28./29.11.2005 an der zweiten Netzwerkkonferenz der Managemententwicklungsmaßnahme „Basistraining Management“ teil.

Im Rahmen einer Dissertation wird eine **umfassende Evaluation** dieser Managemententwicklungsmaßnahme durchgeführt.  
Ziel ist es, den praktischen Nutzen dieser Maßnahme für die AUDI AG zu bewerten.

Um eine möglichst hohe Objektivität zu erzielen, werden Sie als Vorgesetzter der Teilnehmer, die Teilnehmer selber, sowie deren Trainer befragt.

**Wir bitten Sie jetzt, direkt nach der Netzwerkkonferenz, die Wichtigkeit der vermittelten Themen für Ihren Mitarbeiter zu bewerten.**

**Die Bearbeitung des Fragebogens wird ca. 5 Minuten in Anspruch nehmen.**

3 Monate nach Abschluss der Netzwerkkonferenz werden Sie einen weiteren Fragebogen erhalten. Darin wird der Transfererfolg, d.h. der Einsatz der erworbenen Qualifikationen in der täglichen Arbeit sowie die daraus resultierende Leistungssteigerung Ihres Mitarbeiters erfasst.

Wir bitten Sie auch dabei um Ihre Unterstützung.

**Alle Ergebnisse werden selbstverständlich anonym erhoben und vertraulich behandelt.**

Um Ihre unmittelbaren Einschätzungen mit denen der Teilnehmer abgleichen zu können, bitten wir Sie, den Fragebogen **bis spätestens 15.12.2005** an Herrn Alfred Quenzler (I/SI-1) zu senden.

Der Fragebogen ist mit dem Betriebsrat und der Unternehmensleitung abgestimmt.

**Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:**

**Herrn Alfred Quenzler**  
I/SI-1  
Leiter Personalmarketing  
Tel.: + 3 24 50  
E-Mail: alfred.quenzler@audi.de

**Erhebung der Wichtigkeit**

| <b>Wichtigkeit bedeutet die Relevanz eines Themas für die Aufgabenerfüllung Ihres Mitarbeiters als künftiger Manager, unabhängig davon, bis zu welchem Grad Ihr Mitarbeiter diese Themen bereits beherrscht.</b> |              |         |                 |               |
|--|--------------|---------|-----------------|---------------|
| Die folgenden Themen sind für Ihren Mitarbeiter ...  | Sehr wichtig | Wichtig | Weniger wichtig | Nicht wichtig |

Auswahl und Bearbeitung eines Projektes aus dem Bereich „Unternehmer im Unternehmen“

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die Rolle als Manager             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstsein der Verantwortung „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bearbeiten des Projektes durch die Leitung (Gruppe von Teilnehmern)                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch einen fachlichen Mentor                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch Vorgesetzte relevanter Organisationseinheiten    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktaufnahme

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Kundenkontaktaufnahme                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bedeutung der Kundenrolle für die Rolle als Manager                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bearbeiten des Projektes durch die Leitung (Gruppe von Teilnehmern)                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch Vorgesetzte relevanter Organisationseinheiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fragebogen zu den Netzwerkkonferenzen 1 und 2, Vorgesetzte, Befragungszeitpunkt 2

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie zu Beginn um folgende Auskünfte:**

1 Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein:  
Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_  
und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2 Die aktuelle Funktion Ihres Mitarbeiters:  
Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

2 a) Wie lange befindet sich Ihr Mitarbeiter bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

2 b) Wie viele Mitarbeiter unterstehen ihm in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

**Steigerung der Managementkompetenz**

**Eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters ist dann gegeben, wenn Sie an ihm - seit dessen Besuch von Bausstein 1 - eine Steigerung unten stehender Fertigkeiten feststellen können.**

| Bezüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie bei Ihrem Mitarbeiter eine ...  | Starke Steigerung        | Keine Steigerung         | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Keine Beurteilung möglich |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen „keine Steigerung“ und „keine Beurteilung möglich“. |                          |                          |                          |                          |                           |
| Durch die fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“  | <input type="checkbox"/>  |
| Verstärktes unternehmenssicheres Denken und Handeln in der Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/>  |
| Erfolgreicher Umgang mit unternehmerischen Herausforderungen in der AUDI AG  | <input type="checkbox"/>  |

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitstag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |
|--|--------------------------|
| Verhalten in Abteilungsstunden   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbeurteilungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback                  | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsrunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z. B. TMK-Vorstand)            | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsbesprechungen (z.B. Besprechungsstunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |
| Erhöhte Sensibilität für das eigene Rollenverhalten als Manager                        | <input type="checkbox"/> |
| Erhöhte Sensibilität für das Rollenverhalten anderer                                   | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_




**Sehr geehrte Vorgesetzte der Teilnehmer an der Maßnahme „Basistraining Management“**

Ihr Mitarbeiter nahm am 28./29.11.2005 an der **zweiten Netzwerkkonferenz** der Managemententwicklungsmaßnahme „Basistraining Management“ teil.

Wie wir Ihnen bereits im November mitgeteilt haben, wird im Rahmen einer Dissertation eine **umfassende Evaluation** dieser Managemententwicklungsmaßnahme durchgeführt. Ziel ist es, den praktischen Nutzen dieser Maßnahme für die AUDI AG zu bewerten.

Um eine möglichst hohe Objektivität zu erzielen, werden Sie als Vorgesetzter der Teilnehmer, die Teilnehmer selber, sowie deren Trainer befragt.

**Vielen Dank**, dass Sie sich bereits direkt nach der Netzwerkkonferenz die Zeit genommen haben, um eine erste Einschätzung zu der **Wichtigkeit** der einzelnen Themen für Ihren Mitarbeiter abzugeben.

**Wir bitten Sie jetzt, drei Monate nach der Netzwerkkonferenz, um Ihre Einschätzung zu der Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters.**

Was genau darunter verstanden wird, ist in den jeweils relevanten Abschnitten des Fragebogens erläutert.

Wir bitten Sie auch dabei um Ihre Unterstützung.

**Alle Ergebnisse werden selbstverständlich anonym erhoben und vertraulich behandelt.**

Um Ihre Einschätzungen mit denen der Teilnehmer abgleichen zu können, bitten wir Sie, den Fragebogen **bis spätestens Freitag, den 24.02.2006** an Herrn Alfred Quenzler (WS-1) zu senden.

Der Fragebogen ist mit dem Betriebsrat und der Unternehmensleitung abgestimmt.

**Wir bedanken uns schon jetzt für Ihre Mitarbeit.**

**Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:**

**Herrn Alfred Quenzler**  
I/SH-1  
Leiter Personalmarketing  
Tel.: - 3 24 50  
E-Mail: [alfred.quenzler@audi.de](mailto:alfred.quenzler@audi.de)

→ Fortsetzung der Frage von der vorherigen Seite:

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Effizienterer Umgang mit Kunden (interne und externe)                          | <input type="checkbox"/> |
| Erfolichere Kommunikation mit dem Kunden (interne und externe)                 | <input type="checkbox"/> |
| Bewussteres Eingehen auf Kunden (interne und externe)                          | <input type="checkbox"/> |
| Stärkere Ausrichtung der täglichen Arbeit auf den Kunden (interne und externe) | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

|   |                   |                    |                  |                           |
|---|-------------------|--------------------|------------------|---------------------------|
| Bezüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie bei Ihrem Mitarbeiter eine ... | Starke Steigerung | Geringe Steigerung | Keine Steigerung | Keine Beurteilung möglich |
|---|-------------------|--------------------|------------------|---------------------------|

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen „keine Steigerung“ und „keine Beurteilung möglich“.

Durch die Bearbeitung der Kundenkontaktaufnahme in der Gruppe

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verstärkte Fähigkeit die Denk- und Handlungsweisen kundentnaher Geschäftsbereiche nachzuvollziehen | <input type="checkbox"/> |
| Verbesserte Zusammenarbeit mit kundennahen Geschäftsbereichen                                      | <input type="checkbox"/> |
| Nutzung von Netzwerken im kollegialen Umfeld   | <input type="checkbox"/> |

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Besseres Wissen um Informationsquellen/Ansprechpartner       | <input type="checkbox"/> |
| Effizientere Zeitnutzung durch kürzere Kommunikationswege    | <input type="checkbox"/> |
| Effizientere Zeitnutzung durch schnelleren Informationsfluss | <input type="checkbox"/> |
| Effizientere Kommunikation durch persönliche Kontakte        | <input type="checkbox"/> |
| Bessere Vernetzung mit anderen Geschäftsbereichen            | <input type="checkbox"/> |
| Besserer Überblick über Geschäftsbereiche                    | <input type="checkbox"/> |
| Besseres Verständnis für andere Geschäftsbereiche            | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

|   |                   |                    |                  |                           |
|---|-------------------|--------------------|------------------|---------------------------|
| Bezüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie bei Ihrem Mitarbeiter eine ... | Starke Steigerung | Geringe Steigerung | Keine Steigerung | Keine Beurteilung möglich |
|---|-------------------|--------------------|------------------|---------------------------|

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen „keine Steigerung“ und „keine Beurteilung möglich“.

Durch die Bearbeitung des Projektes mit dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“ in der Lerngruppe (Gruppe von Teilnehmern)

|   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verstärkte Fähigkeit die Denk- und Handlungsweisen anderer Geschäftsbereiche nachzuvollziehen | <input type="checkbox"/> |
| Verbesserte Zusammenarbeit mit anderen Geschäftsbereichen                                     | <input type="checkbox"/> |
| Nutzung von Netzwerken im kollegialen Umfeld  | <input type="checkbox"/> |

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Besseres Wissen um Informationsquellen/Ansprechpartner       | <input type="checkbox"/> |
| Effizientere Zeitnutzung durch kürzere Kommunikationswege    | <input type="checkbox"/> |
| Effizientere Zeitnutzung durch schnelleren Informationsfluss | <input type="checkbox"/> |
| Effizientere Kommunikation durch persönliche Kontakte        | <input type="checkbox"/> |
| Bessere Vernetzung mit anderen Geschäftsbereichen            | <input type="checkbox"/> |
| Besserer Überblick über Geschäftsbereiche                    | <input type="checkbox"/> |
| Besseres Verständnis für andere Geschäftsbereiche            | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

|   |                   |                    |                  |                           |
|---|-------------------|--------------------|------------------|---------------------------|
| Bezüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie bei Ihrem Mitarbeiter eine ... | Starke Steigerung | Geringe Steigerung | Keine Steigerung | Keine Beurteilung möglich |
|---|-------------------|--------------------|------------------|---------------------------|

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen „keine Steigerung“ und „keine Beurteilung möglich“.

Bei der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Kundenkontaktaufnahme

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verstärkte Kundenorientierung              | <input type="checkbox"/> |
| Erhöhte Sensibilität für Kundenbedürfnisse | <input type="checkbox"/> |
| Verteilte Kundennähe                       | <input type="checkbox"/> |

→ Diese Frage wird auf der folgenden Seite fortgesetzt!

**Zum Abschluss bitten wir Sie um einen Rückblick auf die Netzwerkkonferenzen:**

**Deckung des Bedarfs**

Bitte geben Sie im Folgenden an, ob der Bedarf Ihres Mitarbeiters an unten stehenden Themen des Bausteins 1 gedeckt wurde.

Der Bedarf Ihres Mitarbeiters an einem Thema ist noch nicht gedeckt, wenn Sie in Hinsicht auf die Qualifikationen, die er als Manager benötigt, noch ein Verbesserungspotenzial an ihm erkennen.

| Der Bedarf Ihres Mitarbeiters an den folgenden Themen wurde, ...  | Vollständig gedeckt | Größtenteils gedeckt | Teilweise gedeckt | Nicht gedeckt | Keine Beurteilung möglich |
|---|---------------------|----------------------|-------------------|---------------|---------------------------|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen „Nicht gedeckt“ und „keine Beurteilung möglich“. |                     |                      |                   |               |                           |

Auswahl und Bearbeitung eines Projektes aus dem Bereich „Unternehmer im Unternehmen“

|   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“ | <input type="checkbox"/> |
| Die Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die Rolle als Manager             | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstwerden der Verantwortung „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein                        | <input type="checkbox"/> |

Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktaufnahme

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Kundenkontaktaufnahme | <input type="checkbox"/> |
| Bedeutung der Kundennähe für die Rolle als Manager                       | <input type="checkbox"/> |

Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktaufnahme

|  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Kundenkontaktaufnahme | <input type="checkbox"/> |
| Bedeutung der Kundennähe für die Rolle als Manager                       | <input type="checkbox"/> |

Glauben Sie, dass Ihr Mitarbeiter Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in seinem Arbeitsbereich bräuhchte?

Ja  Nein

Wenn Ja, welche? \_\_\_\_\_

Unterstützen/Unterstützen Sie Ihren Mitarbeiter dabei, die erworbenen Qualifikationen in seinem Arbeitsbereich umzusetzen?

Ja  Nein

Wenn Ja, in welcher Form?  
Einstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen   
(z.B. für Meilensteine) (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

Für wie wichtig erachten Sie es, dass die in den Netzwerkkonferenzen gelehnten Themen auch nach dessen Abschluss zur Sicherung des Transfererfolges bei Ihrem Mitarbeiter weiter gefördert werden?

|   | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Auswahl und Bearbeitung eines Projektes aus dem Bereich „Unternehmer im Unternehmen“        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die Rolle als Manager             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstwerden der Verantwortung „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktaufnahme

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Kundenkontaktaufnahme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bedeutung der Kundennähe für die Rolle als Manager                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fragebogen zu den Netzwerkkonferenzen 1 und 2, Akademie

| Erfassung der Zielerreichung   |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bitte geben Sie in Bezug auf die einzelnen Ziele, die von der Audi Akademie mit den Netzwerkkonferenzen verbunden werden, eine Einschätzung darüber ab, inwiefern Ihre Teilnehmer (Gruppe 4/2005) diese erreichen konnten. |                          |                          |                          |                          |
| Durch die Auswahl und Bearbeitung eines Projektes unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“ erreichten Ihre Teilnehmer folgende Ziele ...   | Vollständig              | Größtenteils             | Teilweise                | Thema nicht bearbeitet   |
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau zwischen einer fehlenden Zielerreichung und der Nicht-Bearbeitung eines Themas</p>   |                          |                          |                          |                          |
| <p>Unterstützung der Projektbearbeitung durch einen Sponsor</p>  |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen von Denk- und Handlungsmustern anderer Geschäftsbereiche   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auseinandersetzen mit Denk- und Handlungsmustern anderer Geschäftsbereiche   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Geschäftsbereiche entwickeln   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aufbau und Austausch von Wissen und Erfahrungen zu den Projekten   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bildung von Netzwerken mit anderen Fachabteilungen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <p>Unterstützung der Projektbearbeitung durch unterschiedliche Fachbereiche</p>  |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen von Denk- und Handlungsmustern anderer Fachbereiche  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auseinandersetzen mit Denk- und Handlungsmustern anderer Fachbereiche  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Fachbereiche aufbauen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aufbau und Austausch von Wissen und Erfahrungen zu den Projekten   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bildung von Netzwerken mit anderen Fachabteilungen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <p>Weiterführende Ziele</p>  |                          |                          |                          |                          |
| Höhere Motivation für das eigene Arbeitsgebiet   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Stärkere Identifikation mit der AUDI AG  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Erfassung der Zielerreichung   |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bitte geben Sie in Bezug auf die einzelnen Ziele, die von der Audi Akademie mit den Netzwerkkonferenzen verbunden werden, eine Einschätzung darüber ab, inwiefern Ihre Teilnehmer (Gruppe 4/2005) diese erreichen konnten. |                          |                          |                          |                          |
| Durch die Auswahl und Bearbeitung eines Projektes unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“ erreichten Ihre Teilnehmer folgende Ziele ...   | Vollständig              | Größtenteils             | Teilweise                | Thema nicht bearbeitet   |
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau zwischen einer fehlenden Zielerreichung und der Nicht-Bearbeitung eines Themas</p>   |                          |                          |                          |                          |
| <p>Fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“</p>   |                          |                          |                          |                          |
| Intensive Analyse eines Projektes unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kernprobleme des Projektes erkennen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lösungsansätze entwickeln  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Einsatz von Projektmanagementkenntnissen bei der Bearbeitung des Projektes   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <p>Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die Rolle als Manager</p>   |                          |                          |                          |                          |
| Kennntnis der Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die eigene Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Entwicklung einer differenzierten Sicht auf die Probleme und Handlungsfelder der AUDI AG in der Rolle als „Unternehmer im Unternehmen“   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <p>Bewusstwerden der Verantwortung „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein</p>  |                          |                          |                          |                          |
| Stärken des unternehmerischen Denkens und Handelns als Manager   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <p>Bearbeiten eines fachfremden Projektes in der Lerngang (Teilnehmer aus unterschiedlichen Geschäftsbereichen)</p>  |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen von Denk- und Handlungsmustern anderer Geschäftsbereiche   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auseinandersetzen mit Denk- und Handlungsmustern anderer Geschäftsbereiche   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Geschäftsbereiche aufbauen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aufbau und Austausch von Wissen und Erfahrungen zu den Projekten   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aufbau von Netzwerken im Kollegenbereich   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Durch die Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktaufnahme erreichten Ihre Teilnehmer folgende Ziele ...                      | Vollständig              | Größtenteils             | Teilweise                | Nicht erreicht           | Thema nicht bearbeitet   |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bitte genau zwischen einer fehlenden Zielerreichung und der Nicht-Bearbeitung eines Themas |                          |                          |                          |                          |                          |
| Sammeln von Erfahrungen mit Kunden   |                          |                          |                          |                          |                          |
| Ablieferung von Synergien für das eigene Arbeitsgebiet   | <input type="checkbox"/> |
| Entwicklung einer differenzierten Sicht auf Probleme und Handlungsfelder im Bezug auf Kundenkontaktfelder der AUDI AG            | <input type="checkbox"/> |
| Bedeutung der Kundennähe für die Rolle als Manager   |                          |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen von Kunden, Kundenwünschen und -bedürfnissen   | <input type="checkbox"/> |
| Aufbau und Vertiefung von Kundennähe   | <input type="checkbox"/> |
| Kundenverständnis vertiefen  | <input type="checkbox"/> |

| Die Aufbereitung und Vermittlung der folgenden Themen aus den Netzwerkkonferenzen geschieht ...                           | Stark praxisbezogen      | Eher praxisbezogen       | Weniger praxisbezogen    | Nicht praxisbezogen      |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Auswahl und Bearbeitung eines Projektes aus dem Bereich „Unternehmer im Unternehmen“                                      |                          |                          |                          |                          |
| Fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die Rolle als Manager   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstsein der Verantwortung „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bearbeiten eines fachfremden Projektes durch die Lerngang (Teilnehmer aus unterschiedlichen Geschäftsbereichen)           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch einen Sponsor  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch unterschiedliche Fachbereiche  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktaufnahme   |                          |                          |                          |                          |
| Erfahrungen mit Kunden sammeln  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bedeutung der Kundennähe für die Rolle als Manager  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn Themen nicht praxisbezogen vermittelt werden, aus welcher Intention heraus geschieht dies?                           |                          |                          |                          |                          |
| _____   |                          |                          |                          |                          |
| _____   |                          |                          |                          |                          |
| Überprüfen Sie bei den Teilnehmern unmittelbar nach Durchführung der Netzwerkkonferenz 2 den Lernerfolg?                  |                          |                          |                          |                          |
| Ja  | <input type="checkbox"/> | Nein                     | <input type="checkbox"/> |                          |
| Wenn ja, wie?   |                          |                          |                          |                          |
| _____   |                          |                          |                          |                          |
| Überprüfen Sie bei den Teilnehmern längere Zeit nach Abschluss der Netzwerkkonferenz 2 (ca. 3 Monate) den Transfererfolg? |                          |                          |                          |                          |
| Ja  | <input type="checkbox"/> | Nein                     | <input type="checkbox"/> |                          |
| Wenn ja, wie?   |                          |                          |                          |                          |
| _____   |                          |                          |                          |                          |

Benedigen die Teilnehmer nach der Durchführung der Netzwerkkonferenzen Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen?

Ja  Nein

Wenn ja, welche?

Erhalten die Teilnehmer Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen?

Ja  Nein

Wenn ja, vom wem?

Audi Akademie  Externe Berater oder Dienstleister (z.B. Coaches)

Den Vorgesetzten  Teilnehmer des Basistraining Management

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

Wenn ja, in welcher Form?

Feedbackschleifen  Erstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes (z.B. für Meilensteine)

Kollegiale Beratung

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

Nach welchen dieser Kriterien wählen Sie Ihr Angebot der Themen in den Netzwerkkonferenzen aus? (Mehrfachnennungen möglich)

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Erwartungen der Teilnehmer                        | <input type="checkbox"/> |
| Ausrichtung an Anforderungen der AUDI AG          | <input type="checkbox"/> |
| Verwendung etablierter Theorien und Modelle       | <input type="checkbox"/> |
| Trainingsangebote der Wettbewerber (Benchmarking) | <input type="checkbox"/> |
| Marktforschung                                    | <input type="checkbox"/> |
| Eigenständiger Trainingsansatz der Audi Akademie  | <input type="checkbox"/> |

Sonstige: \_\_\_\_\_

Für wie wichtig erachten Sie es, dass die folgenden in den Netzwerkkonferenzen vermittelten Inhalte auch nach dessen Abschluss zur Sicherung des Transfererfolgs bei den Teilnehmern weiter gefördert werden?

|  | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Auswahl und Bearbeitung eines Projektes aus dem Bereich „Unternehmer im Unternehmen“                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fachliche Auseinandersetzung mit einem Projekt unter dem Fokus „Unternehmer im Unternehmen“                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Auswirkungen „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein auf die Rolle als Manager                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bewusstwerden der Verantwortung „Unternehmer im Unternehmen“ zu sein   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bearbeiten eines fachlichen Projektes durch die Lerngang (Teilnehmer aus unterschiedlichen Geschäftsbereichen) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch einen Sponsor   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unterstützung der Projektbearbeitung durch unterschiedliche Fachbereiche                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktaufnahme

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Erfahrungen mit Kunden sammeln                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bedeutung der Kundenrolle für die Rolle als Manager | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fragebogen zu Baustein 3, Teilnehmer, Befragungszeitpunkt 1

| Erwartungen                     |                             |                          |                          |
|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Erhebung Ihrer Erwartungen      | Erfüllung Ihrer Erwartungen |                          |                          |
| Ihre Erwartungen an Baustein 3: | Vollständig erfüllt         | Größtenteils erfüllt     | Nicht erfüllt            |
| 1.                              | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.                              | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.                              | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.                              | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.                              | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Hinweis: Differenzieren Sie bitte genau zwischen der Nicht-Erfüllung und der Nicht-Bearbeitung eines Themas.

Was ist Ihnen darüber hinaus besonders positiv oder negativ aufgefallen?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie um einige persönliche Auskünfte:**

1. Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein. Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_ und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2. Ihr Geschlecht:  Weiblich  Männlich

3. Ihr Alter:

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Zwischen 26 und 30 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 31 und 35 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 36 und 40 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 41 und 45 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 46 und 50 Jahre | <input type="checkbox"/> | Über 50 Jahre            | <input type="checkbox"/> |

4. Ihre Betriebszugehörigkeit (in Jahren):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25

5. Ihre Ausbildung:

5a) Lehre:  Ja  Nein als: \_\_\_\_\_

5b) Meisterprüfung  Ja  Nein in: \_\_\_\_\_

5c) Studium:  Ja  Nein

An der  Universität  Fachhochschule  Berufsakademie

Im Fach:

|                    |                          |                           |                          |
|--------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Betriebswirtschaft | <input type="checkbox"/> | Ingenieurwesen            | <input type="checkbox"/> |
| Volkswirtschaft    | <input type="checkbox"/> | Wirtschaftsingenieurwesen | <input type="checkbox"/> |
| Pädagogik          | <input type="checkbox"/> | Lehramt                   | <input type="checkbox"/> |
| Psychologie        | <input type="checkbox"/> | Rechtswissenschaft        | <input type="checkbox"/> |
| Soziologie         | <input type="checkbox"/> | Physik                    | <input type="checkbox"/> |
| Chemie             | <input type="checkbox"/> | Mathematik                | <input type="checkbox"/> |

Anderer Studienabschluss, und zwar: \_\_\_\_\_

5d) Promotion  Ja  Nein

6. Ist die AUDI AG Ihr starrer Arbeitgeber?  Ja  Nein

7. Ihre aktuelle Funktion:

Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

7 a) Wie lange befinden Sie sich bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

7 b) Wie viele direkt unterstellte Mitarbeiter haben Sie in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

**Im Folgenden soll die Wichtigkeit sowie der Bedarf an den in Baustein 3 vermittelten Themen erfasst werden.**

**Erhebung der Wichtigkeit**

**Wichtigkeit bedeutet die Relevanz eines Themas für die Bewältigung Ihrer Aufgaben als künftiger Manager, unabhängig davon, wie gut Sie die Themen bereits beherrschen.**

| Die folgenden Themen aus Baustein 3 sind für Sie...   | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            | Habe ich in Baustein 3 nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bitte genau zwischen der Unwichtigkeit und der Nicht-Bearbeitung eines Themas |                          |                          |                          |                          |   |
| Der systemische Ansatz in komplexen Systemen  |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme  | <input type="checkbox"/>                |
| Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagssituationen übertragen  | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager  | <input type="checkbox"/>                |
| Systemische Interventionen in komplexen Systemen  |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen und Anwendung der „systemischen Schleife“   | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen   | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen und Anwendung der positiven Konnotation   | <input type="checkbox"/>                |
| Typische „Audi Muster“ und Veränderungsprozesse   |                          |                          |                          |                          |   |
| Identifikation von typischen „Audi Mustern“   | <input type="checkbox"/>                |
| Interpretation von typischen „Audi Mustern“   | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen   | <input type="checkbox"/>                |

**Erhebung des Bedarfs**

Bitte geben Sie im folgenden an, ob Ihr Bedarf an den Themen des Bausteins 3 gedeckt wurde. Ihr Bedarf an einem Thema ist noch nicht gedeckt, wenn Sie in Hinsicht auf die Qualifikationen, die Sie als Manager benötigen, noch ein Verbesserungspotenzial an sich erkennen.

| Ihr Bedarf an den folgenden Themen wurde ...  | Vollständig gedeckt      | Größtenteils gedeckt     | Teilweise gedeckt        | Nicht gedeckt            | Habe ich in Baustein 3 nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bitte genau, ob Ihr Bedarf nicht gedeckt, oder das Thema nicht bearbeitet wurde |                          |                          |                          |                          |   |
| Der systemische Ansatz in komplexen Systemen  |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme  | <input type="checkbox"/>                |
| Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagssituationen übertragen  | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager  | <input type="checkbox"/>                |
| Systemische Interventionen in komplexen Systemen  |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen und Anwendung der „systemischen Schleife“   | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen   | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen und Anwendung der positiven Konnotation   | <input type="checkbox"/>                |
| Typische „Audi Muster“ und Veränderungsprozesse   |                          |                          |                          |                          |   |
| Identifikation von typischen „Audi Mustern“   | <input type="checkbox"/>                |
| Interpretation von typischen „Audi Mustern“   | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen   | <input type="checkbox"/>                |

| Erfassung der Zielerreichung   |                          |                          |                          |                          |   |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| Bitte geben Sie in Bezug auf die einzelnen Ziele, die von der Audi Akademie mit dem Baustein 3 verbunden werden, eine Einschätzung darüber ab, inwiefern Sie diese durch Ihre Teilnahme erreichen konnten. |                          |                          |                          |                          |   |
| Die folgenden Ziele wurden ...   | Vollständig erreicht     | Größtenteils erreicht    | Teilweise erreicht       | Nicht erreicht           | Habe ich in Baustein 3 nicht bearbeitet |
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau, ob das Ziel nicht erreicht, oder das Thema nicht bearbeitet wurde</p>   |                          |                          |                          |                          |   |
| <p>Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme</p>  |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen von Funktionsweisen komplexer Systeme  | <input type="checkbox"/>                |
| Ableitung von Eigenschaften und Prinzipien komplexer Systeme   | <input type="checkbox"/>                |
| <p>Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagssituationen übertragen</p>  |                          |                          |                          |                          |   |
| Herausforderungen für Manager in komplexen Systemen erkennen   | <input type="checkbox"/>                |
| Übertragung von Prinzipien komplexer Systeme auf das eigene berufliche Umfeld  | <input type="checkbox"/>                |
| <p>Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager</p>  |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen von Handlungsanleitungen in komplexen Systemen   | <input type="checkbox"/>                |
| Anwendung von Handlungsanleitungen in Praxisbeispielen   | <input type="checkbox"/>                |
| <p>Kennen lernen und Anwendung der „systemischen Schleife“</p>   |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen der Funktionsweise der „systemischen Schleife“   | <input type="checkbox"/>                |
| Anwendung der „systemischen Schleife“ in Praxisbeispielen  | <input type="checkbox"/>                |
| <p>Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen</p>   |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen der Bedeutung von systemischen Fragen für den beruflichen Alltag   | <input type="checkbox"/>                |

→ Diese Frage wird auf der folgenden Seite fortgesetzt!

| Die folgenden Ziele wurden ...   | Vollständig erreicht     | Größtenteils erreicht    | Teilweise erreicht       | Nicht erreicht           | Habe ich in Baustein 3 nicht bearbeitet |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bitte genau, ob das Ziel nicht erreicht, oder das Thema nicht bearbeitet wurde</p> |                          |                          |                          |                          |   |
| <p>Kennen lernen und Anwendung der positiven Konnotation</p>   |                          |                          |                          |                          |   |
| Bewusst werden über die Bedeutung einer positiven Sichtweise und Grundhaltung  | <input type="checkbox"/>                |
| Erkennen des Einflusses der positiven Konnotation auf andere Personen  | <input type="checkbox"/>                |
| <p>Identifikation von typischen „Audi Mustern“</p>   |                          |                          |                          |                          |   |
| Erhöhung der Sensibilität für typische „Audi Prozesse“   | <input type="checkbox"/>                |
| Verständnis für Regeln und Abläufe typischer „Audi Muster“   | <input type="checkbox"/>                |
| <p>Interpretation von typischen „Audi Mustern“</p>   |                          |                          |                          |                          |   |
| Erarbeitung neuer Sichtweisen und Perspektiven auf typische „Audi Muster“  | <input type="checkbox"/>                |
| Ableitung von Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit typischen „Audi Mustern“   | <input type="checkbox"/>                |
| <p>Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen</p>   |                          |                          |                          |                          |   |
| Herausforderungen von Veränderungsprozessen erkennen   | <input type="checkbox"/>                |
| Sich der Rolle als Manager in Veränderungsprozessen bewusst werden   | <input type="checkbox"/>                |

Fragebogen zu Baustein 3, Teilnehmer, Befragungszeitpunkt 2

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie um einige persönliche Auskünfte:**

1. Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein. Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_ und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2. Ihr Geschlecht:  Weiblich  Männlich

3. Ihr Alter:

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Zwischen 26 und 30 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 31 und 35 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 36 und 40 Jahre | <input type="checkbox"/> | Zwischen 41 und 45 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Zwischen 46 und 50 Jahre | <input type="checkbox"/> | Über 50 Jahre            | <input type="checkbox"/> |

4. Ihre Betriebszugehörigkeit (in Jahren):

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|

5. Ihre Ausbildung:

5a) Lehre:  Ja  Nein  als: \_\_\_\_\_

5b) Meisterprüfung  Ja  Nein  in: \_\_\_\_\_

5c) Studium:  Ja  Nein

An der  Universität  Fachhochschule  Berufsakademie

Im Fach:

|                    |                          |                           |                          |
|--------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Betriebswirtschaft | <input type="checkbox"/> | Ingenieurwesen            | <input type="checkbox"/> |
| Volkswirtschaft    | <input type="checkbox"/> | Wirtschaftsingenieurwesen | <input type="checkbox"/> |
| Pädagogik          | <input type="checkbox"/> | Lehramt                   | <input type="checkbox"/> |
| Psychologie        | <input type="checkbox"/> | Rechtswissenschaft        | <input type="checkbox"/> |
| Soziologie         | <input type="checkbox"/> | Physik                    | <input type="checkbox"/> |
| Chemie             | <input type="checkbox"/> | Mathematik                | <input type="checkbox"/> |

Anderer Studienabschluss, und zwar: \_\_\_\_\_

5d) Promotion  Ja  Nein

6. Ist die AUDI AG Ihr erster Arbeitgeber?  Ja  Nein

7. Ihre aktuelle Funktion:

Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

7 a) Wie lange befinden Sie sich bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

7 b) Wie viele direkt unterstellte Mitarbeiter haben Sie in dieser Funktion? \_\_\_\_\_



**Audi**



**KATHOLISCHE  
UNIVERSITÄT  
INGOLSTADT**

**Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer  
an der Maßnahme „Basistraining Management“**

Vor drei Monaten haben Sie die **dritten Baustein** der Managemententwicklungsmaßnahme „Basistraining Management“ durchlaufen.

Wie wir Ihnen bereits mitgeteilt haben, wird im Rahmen einer Dissertation eine **umfassende Evaluation** dieser Managemententwicklungsmaßnahme durchgeführt. Ziel ist es, den praktischen Nutzen dieser Maßnahme für die AUDI AG zu bewerten.

Da die Datenerhebung zeitlich gesehen in zwei Schritten vollzogen werden soll, bitten wir Sie jetzt, **drei Monate nach dem dritten Baustein, um Ihre Einschätzung zu dem Transfererfolg der einzelnen Themen und der damit verbundenen Steigerung Ihrer Managementkompetenz.**

Was genau darunter verstanden wird, ist in den jeweils relevanten Abschnitten des Fragebogens erläutert.

**Alle Ergebnisse werden selbstverständlich anonym erhoben und vertraulich behandelt.**

Um Ihre Einschätzungen auswerten zu können, bitten wir Sie, den Fragebogen **bis spätestens Freitag, den 23.02.2007** an Herrn Alfred Quenzler (ISI-1) zu senden.

Der Fragebogen ist mit dem Betriebsrat und der Unternehmensleitung abgestimmt.

**Wir bedanken uns schon jetzt für Ihre Mitarbeit.**

**Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:**

**Herrn Alfred Quenzler**  
ISI-1  
Leiter Personalmarketing  
Tel.: – 3 24 50  
E-Mail: [alfred.quenzler@audi.de](mailto:alfred.quenzler@audi.de)

**Erhebung des Transfererfolgs**

**Sind die Inhalte, die Ihnen durch das Training zu Baustein 3 vermittelt wurden, auf Ihre tägliche Arbeit übertragbar (Transfer)?**

| Die folgenden Inhalte wurden ...   | Vollständig übertragen   | Größtenteils übertragen  | Teilweise übertragen     | Nicht übertragen         | Habe ich in Baustein 3 nicht bearbeitet |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer Nicht-Übertragung und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 3</p> |                          |                          |                          |                          |   |
| <p>Kernem lernen von Prinzipien komplexer Systeme und deren Übertragung auf Alltagssituationen</p>   |                          |                          |                          |                          |   |
| Erläuterte Einstellung auf neue und ungewohnte Situationen   | <input type="checkbox"/>                |
| Erläuteter Umgang mit neuen und komplexen Systemeigenschaften der AUDI AG  | <input type="checkbox"/>                |
| Erläuterte Ableitung von Erklärungen für Systemeigenschaften der AUDI AG   | <input type="checkbox"/>                |
| <p>Anwendung hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager</p>  |                          |                          |                          |                          |   |
| In komplexen Situationen mit Vorgesetzten (übergeordnete Hierarchieebene)  | <input type="checkbox"/>                |
| In komplexen Situationen mit Kollegen (gleiche Hierarchieebene)  | <input type="checkbox"/>                |
| In komplexen Situationen mit Mitarbeitern  | <input type="checkbox"/>                |
| <p>Anwendung der „systemischen Schleife“, von systemischen Fragen und/oder der positiven Konnotation (systemischen Interventionen)</p>                               |                          |                          |                          |                          |   |
| In komplexen Situationen mit Vorgesetzten (übergeordnete Hierarchieebene)  | <input type="checkbox"/>                |
| In komplexen Situationen mit Kollegen (gleiche Hierarchieebene)  | <input type="checkbox"/>                |
| In komplexen Situationen mit Mitarbeitern  | <input type="checkbox"/>                |
| In komplexen Situationen des beruflichen Alltags   | <input type="checkbox"/>                |

→ Diese Frage wird auf der folgenden Seite fortgesetzt!

→ Fortsetzung der Frage von der vorherigen Seite:

| Die folgenden Inhalte wurden ...   | Vollständig übertragen   | Größtenteils übertragen  | Teilweise übertragen     | Nicht übertragen         | Habe ich in Baustein 3 nicht bearbeitet |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer Nicht-Übertragung und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 3</p> |                          |                          |                          |                          |   |
| <p>Identifikation und Interpretation von typischen „Audi Mustern“</p>  |                          |                          |                          |                          |   |
| Erläuteter Umgang mit den typischen Systemeigenschaften und Regeln der AUDI AG   | <input type="checkbox"/>                |
| Sichereres Treffen von Entscheidungen  | <input type="checkbox"/>                |
| Klare Reflexion der Wirkung von Entscheidungen im komplexen System der AUDI AG   | <input type="checkbox"/>                |
| Anwendung von Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit typischen „Audi Mustern“   | <input type="checkbox"/>                |
| <p>Kernem lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen</p>   |                          |                          |                          |                          |   |
| Erläuterte Einleitung von Veränderungsprozessen  | <input type="checkbox"/>                |
| Bessere Überzeugung und Motivation der Mitarbeiter   | <input type="checkbox"/>                |
| Bessere Überzeugung und Motivation der Kollegen  | <input type="checkbox"/>                |
| Besserer Umgang mit Ängsten, Befürchtungen und Widerständen bei Veränderungsprozessen  | <input type="checkbox"/>                |
| Anwendung von Handlungsmöglichkeiten bei Veränderungsprozessen   | <input type="checkbox"/>                |
| Klare Reflexion der Wirkung von Entscheidungen in Veränderungsprozessen  | <input type="checkbox"/>                |

**Steigerung der Managementkompetenz**

**Eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz ist dann gegeben, wenn Sie - seit dem Besuch von Baustein 3 - eine Steigerung unten stehender Fertigkeiten feststellen können.**

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ...                      | Starke Steigerung        | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Habe ich in Baustein 3 nicht bearbeitet |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| Erleichterte Einstellung auf neue und ungewohnte Situationen                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| Erleichterter Umgang mit neuen und komplexen Systemeigenschaften der AUDI AG | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| Erleichterte Ableitung von Erklärungen für Systemeigenschaften der AUDI AG   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 3

Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme und deren Übertragung auf Alltagssituationen

Falls Sie dadurch eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Erleichtertes Einstellen auf schwierige und komplexe Situationen                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen und komplexen Situationen mit Kunden (intern/extern)        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei auftretenden Problemen in Projekten                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Situationen (Geschäftsbereich-übergreifend, im Konzern)     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Besseres Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Geschäftsbereiche         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Gesprächen mit Mitarbeitern                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsrunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z.B. TMK, Vorstand)          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsbesprechungen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

→ Diese Frage wird auf der folgenden Seite fortgesetzt!

→ Fortsetzung der Frage von der vorherigen Seite:

Falls Sie dadurch eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

Konstruktive Zielverfolgung bei differierenden Meinungen/Entscheidungen

|  |                          |
|--|--------------------------|
| Verhalten in Gesprächen mit Kunden (intern/extern)                                   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Abteilungsunden   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbeurteilungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback                | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z.B. TMK, Vorstand)           | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsbesprechungen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ...                              | Starke Steigerung        | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Habe ich in Baustein 3 nicht bearbeitet |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| Erleichtertes Einstellen auf schwierige und komplexe Situationen                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| Verhalten in schwierigen und komplexen Situationen mit Kunden (intern/extern)        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| Verhalten bei auftretenden Problemen in Projekten                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| Verhalten in schwierigen Situationen (Geschäftsbereich-übergreifend, im Konzern)     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| Besseres Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Geschäftsbereiche         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| Verhalten in schwierigen Gesprächen mit Mitarbeitern                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| Diskussionsunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z.B. TMK, Vorstand)           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |
| Arbeitsbesprechungen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                |

**Hinweis:**  
Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 3

Identifikation und Interpretation von typischen „Audi Mustern“

Erleichterter Umgang mit den typischen Systemeigenschaften und Regeln der AUDI AG

Sichereres Treffen von Entscheidungen

Klare Reflexion der Wirkung von Entscheidungen im komplexen System der AUDI AG

Anwendung von Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit typischen „Audi Mustern“

Falls Sie dadurch eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

Erleichtertes Einstellen auf schwierige und komplexe Situationen

Verhalten bei auftretenden Problemen in Projekten

Verhalten in schwierigen Situationen (Geschäftsbereich-übergreifend, im Konzern)

Verhalten in schwierigen Situationen mit Kunden (intern/extern)

Besseres Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Geschäftsbereiche

Verhalten in schwierigen Gesprächen mit Mitarbeitern

Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten

Diskussionsunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z.B. TMK, Vorstand)

Arbeitsbesprechungen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen)

→ Diese Frage wird auf der folgenden Seite fortgesetzt!

→ Fortsetzung der Frage von der vorherigen Seite:

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ...   | Starke Steigerung        | Steigerung               | Berige Steigerung        | Keine Steigerung         | Habe ich in Baustein 3 nicht bearbeitet |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 3</p> |                          |                          |                          |                          |   |
| <p>Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen</p>  |                          |                          |                          |                          |   |
| Erfolgreiche Einleitung von Veränderungsprozessen   | <input type="checkbox"/>                |
| Bessere Überzeugung und Motivation der Mitarbeiter  | <input type="checkbox"/>                |
| Bessere Überzeugung und Motivation der Kollegen   | <input type="checkbox"/>                |
| Besserer Umgang mit Ängsten, Befürchtungen und Widerständen bei Veränderungsprozessen   | <input type="checkbox"/>                |
| Anwendung von Handlungsmöglichkeiten bei Veränderungsprozessen  | <input type="checkbox"/>                |
| Klare Reflexion der Wirkung von Entscheidungen in Veränderungsprozessen   | <input type="checkbox"/>                |

Falls Sie durch eine Steigerung Ihrer Managementkompetenz feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies in Ihrem täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Erfolgreiches Einstellen auf schwierige und komplexe Situationen                    | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei auftretenden Problemen in Projekten                                   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Situationen (Geschäftsbereich: übergeordnet, im Konzern)   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Situationen mit Kunden (intern/extern)                     | <input type="checkbox"/> |
| Besseres Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Geschäftsbereiche        | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Gesprächen mit Mitarbeitern                                | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten  | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsrunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z.B. TMK, Vorstand)         | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsgesprächen (z.B. Besprechungsstunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

**Zum Abschluss bitten wir Sie um einen Rückblick auf den Baustein 3:**

| Rückblickend waren die folgenden Themen für Ihr Arbeitsgebiet ...  | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            | Habe ich in Baustein 3 nicht bearbeitet |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <p><b>Hinweis:</b><br/>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen der Unwichtigkeit und der Nicht-Bearbeitung in Baustein 3</p> |                          |                          |                          |                          |   |
| <p>Der systemische Ansatz in komplexen Systemen</p>  |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme   | <input type="checkbox"/>                |
| Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagssituationen übertragen   | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager   | <input type="checkbox"/>                |
| <p>Systemische Interventionen in komplexen Systemen</p>  |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen und Anwendung der „systemischen Schliefe“  | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen  | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen und Anwendung der positiven Kommunikation  | <input type="checkbox"/>                |
| <p>Typische „Audi Muster“ und Veränderungsprozesse</p>   |                          |                          |                          |                          |   |
| Identifikation von typischen „Audi Mustern“  | <input type="checkbox"/>                |
| Interpretation von typischen „Audi Mustern“  | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen  | <input type="checkbox"/>                |

Bräuchten Sie Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich?

Ja  Nein

Wenn ja, welche? \_\_\_\_\_

Unterstützt/Unterstützte Ihr Vorgesetzter Sie dabei, die erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich umzusetzen?

Ja  Nein

Wenn ja, in welcher Form? \_\_\_\_\_

Erstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

Werden Sie bei der Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in Ihrem Arbeitsbereich von anderen Personen unterstützt?

Ja  Nein

Wenn ja, vom wem? \_\_\_\_\_

Audi-Akademie  Externe Berater oder Dienstleister (z.B. Coaches)

Wenn ja, in welcher Form? \_\_\_\_\_

Erstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes  Feedbackschleifen (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

| Die Aufbereitung der folgenden Themen in Baustein 3 war ...  | Stark praxisbezogen      | Eher Praxisbezogen       | Weniger Praxisbezogen    | Nicht Praxisbezogen      | Habe ich in Baustein 3 nicht bearbeitet |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einem fehlenden Praxisbezug und einer Nicht-Bearbeitung in Baustein 3 |                          |                          |                          |                          |   |
| Der systemische Ansatz in komplexen Systemen   |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme   | <input type="checkbox"/>                |
| Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagsituationen übertragen  | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager   | <input type="checkbox"/>                |
| Systemische Interventionen in komplexen Systemen   |                          |                          |                          |                          |   |
| Kennen lernen und Anwendung der „systemischen Schleife“  | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen  | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen und Anwendung der positiven Konnotation  | <input type="checkbox"/>                |
| Typische „Audi Muster“ und Veränderungsprozesse  |                          |                          |                          |                          |   |
| Identifikation von typischen „Audi Mustern“  | <input type="checkbox"/>                |
| Interpretation von typischen „Audi Mustern“  | <input type="checkbox"/>                |
| Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen  | <input type="checkbox"/>                |

**Anlage zum Fragebogen:  
Allgemeine Fragen zu der Maßnahme: „Basistraining Management“**

Würden Ihre Erwartungen bezüglich der Themen erfüllt, die in der Maßnahme „Basistraining Management“ vermittelt werden sollten?

Ja  Nein

Falls Ihre Erwartungen nicht erfüllt wurden, welche Themen haben Sie vermisst?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

| Inwiefern trägt die Teilnahme an der Maßnahme „Basistraining Management“ zu Ihrer Mitarbeiterbindung zu Audi bei? | Trägt stark bei          | Trägt etwas bei          | Trägt wenig bei          | Trägt nicht bei          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bitte ankreuzen:  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Inwiefern trägt die Teilnahme an der Maßnahme „Basistraining Management“ zu einer Steigerung Ihrer Motivation bezüglich Ihrer Arbeitsaufgaben bei? | Trägt stark bei          | Trägt etwas bei          | Trägt wenig bei          | Trägt nicht bei          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bitte ankreuzen:   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bis zu welchem Alter halten Sie es für sinnvoll, zum Manager entwickelt zu werden?  
(Als Entwicklungsbeginn kann dabei der Vorschlag des Unternehmens für die Teilnahme an einem Auswahlverfahren angenommen werden.)

... 36 38 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 ...

Bitte geben Sie zu Ihrer Einschätzung eine Begründung ab:

\_\_\_\_\_

| Für wie wichtig erachten Sie es, dass die in Baustein 3 gelehnten Themen auch nach dessen Abschluss, zur Sicherung des Transfererfolges, weiter gefördert werden? | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Der systemische Ansatz in komplexen Systemen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagssituationen übertragen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Systemische Interventionen in komplexen Systemen

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kennen lernen und Anwendung der „systemischen Schleife“ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen und Anwendung der positiven Konnotation   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Typische „Audi Muster“ und Veränderungsprozesse

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Identifikation von typischen „Audi Mustern“                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Interpretation von typischen „Audi Mustern“                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Was ist Ihnen darüber hinaus besonders positiv oder negativ aufgefallen?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Fragebogen zu Baustein 3, Vorgesetzte, Befragungszeitpunkt 1

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie zu Beginn um folgende Auskünfte:**

1 Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein:  
Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter:  
\_\_\_\_\_ und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2 Die aktuelle Funktion Ihres Mitarbeiters:  
Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

2 a) Wie lange befindet sich Ihr Mitarbeiter bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_  
2 b) Wie viele Mitarbeiter unterstehen ihm in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

**Erhebung der Erwartungen**

**Welche Erwartungen verbinden Sie mit der Teilnahme Ihres Mitarbeiters an dem Baustein 3: „Prozess- und Systemmanagement“?**

1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_  
4. \_\_\_\_\_  
5. \_\_\_\_\_



KATHOLISCHE  
UNIVERSITÄT  
INGOLSTADT



AUDI

**Liebe Vorgesetzte der Teilnehmer an der Maßnahme  
„Basistraining Management“**

Ihr Mitarbeiter nahm vom 27.09. - 30.09.2006 an dem dritten und letzten Baustein der Managemententwicklungsmaßnahme „Basistraining Management“ teil.

Im Rahmen einer Dissertation wird eine **umfassende Evaluation** dieser Managemententwicklungsmaßnahme durchgeführt.  
Ziel ist es, den praktischen Nutzen dieser Maßnahme für die AUDI AG zu bewerten.

Um eine möglichst hohe Objektivität zu erzielen, werden Sie als Vorgesetzter der Teilnehmer, die Teilnehmer selber, sowie deren Trainer befragt.

**Wir bitten Sie jetzt, nach dem Baustein 3, die Wichtigkeit der vermittelten Themen für Ihren Mitarbeiter zu bewerten.**

**Die Bearbeitung des Fragebogens wird ca. 5 Minuten in Anspruch nehmen.**

3 Monate nach Abschluss von Baustein 3 werden Sie einen weiteren Fragebogen erhalten. Darin wird der Transfererfolg, d.h. der Einsatz der erworbenen Qualifikationen in der täglichen Arbeit sowie die daraus resultierende Leistungssteigerung Ihres Mitarbeiters erfasst.

Wir bitten Sie auch dabei um Ihre Unterstützung.

**Alle Ergebnisse werden selbstverständlich anonym erhoben und vertraulich behandelt.**

Um Ihre unmittelbaren Einschätzungen mit denen der Teilnehmer abgleichen zu können, bitten wir Sie, den Fragebogen **bis spätestens Freitag, den 27.10.2006** an Herrn Alfred Quenzler (ISI-1) zu senden.

Der Fragebogen ist mit dem Betriebsrat und der Unternehmensleitung abgestimmt.

**Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:**

**Herrn Alfred Quenzler**  
/ISI-1  
Leiter Personalmarketing  
Tel.: + 3 24 50  
E-Mail: alfred.quenzler@audi.de

Erhebung der Wichtigkeit

**Wichtigkeit bedeutet die Relevanz eines Themas für die Aufgabenerfüllung Ihres Mitarbeiters als künftiger Manager, unabhängig davon, bis zu welchem Grad Ihr Mitarbeiter diese Themen bereits beherrscht.**

| Die folgenden Themen sind für Ihren Mitarbeiter ... | Sehr wichtig | Wichtig | Weniger wichtig | Nicht wichtig |
|---|--------------|---------|-----------------|---------------|
|---|--------------|---------|-----------------|---------------|

Der systemische Ansatz in komplexen Systemen

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagssituationen übertragen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Systemische Interventionen in komplexen Systemen

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen und Anwendung der positiven Konnotation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Typische „Audi Muster“ und Veränderungsprozesse

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Identifikation von typischen „Audi Mustern“                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Interpretation von typischen „Audi Mustern“                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fragebogen zu Baustein 3, Vorgesetzte, Befragungszeitpunkt 2

**Für statistische Zwecke bitten wir Sie zu Beginn um folgende Anskünfte:**

1 Bitte tragen Sie Ihr persönliches Codewort ein: \_\_\_\_\_  
 Ihr Codewort besteht aus den ersten drei Buchstaben des Geburtsnamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_  
 und Ihrer Schuhgröße: \_\_\_\_\_

2 Die aktuelle Funktion Ihres Mitarbeiters: \_\_\_\_\_  
 Führungsfunktion  Koordinationsfunktion  Projektfunktion  Fachfunktion

2 a) Wie lange befindet sich Ihr Mitarbeiter bereits in dieser Funktion? \_\_\_\_\_  
 2 b) Wie viele Mitarbeiter unterstehen ihm in dieser Funktion? \_\_\_\_\_

**Steigerung der Managementkompetenz**

**Eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters ist dann gegeben, wenn Sie an ihm - seit dessen Besuch von Baustein 3 - eine Steigerung unten stehender Fertigkeiten feststellen können.**

| Bezüglich der folgenden Fertigkeiten empfinden Sie bei Ihrem Mitarbeiter eine ...   | Starke Steigerung        | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Keine Beurteilung möglich |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <b>Hinweis:</b> Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer fehlenden Beurteilungsmöglichkeit. |                          |                          |                          |                           |
| Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme und deren Übertragung auf Alltagssituationen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| Erfächterte Einstellung auf neue und ungewohnte Situationen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| Erfächterter Umgang mit neuen und komplexen Systemeigenschaften der AUDI AG   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| Erfächterte Ableitung von Erklärungen für Systemeigenschaften der AUDI AG   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies im täglichen Arbeitstag festmachen können.  
 Erfächtertes Einhalten auf schwierige und komplexe Situationen

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Verhalten in schwierigen und komplexen Situationen mit Kunden (intern/extern)     | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei auftretenden Problemen in Projekten                                 | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Situationen (Geschäftsbereich/übergreifend, im Konzern)  | <input type="checkbox"/> |
| Besseres Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Geschäftsbereiche      | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Gesprächen mit Mitarbeitern                              | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten  | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsrunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z.B. TMK, Vorstand)       | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsgesprächen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_




**Sehr geehrte Vorgesetzte der Teilnehmer an der Maßnahme „Basistraining Management“**

Ihr Mitarbeiter nahm vom 06.12. bis zum 09.12.2006 an dem **dritten Baustein** der Managemententwicklungsmaßnahme „Basistraining Management“ teil.

Wie wir Ihnen bereits mitgeteilt haben, wird im Rahmen einer Dissertation eine **umfassende Evaluation** dieser Managemententwicklungsmaßnahme durchgeführt. Ziel ist es, den praktischen Nutzen dieser Maßnahme für die AUDI AG zu bewerten.

Um eine möglichst hohe Objektivität zu erzielen, werden Sie als Vorgesetzter der Teilnehmer, die Teilnehmer selber, sowie deren Trainer befragt.

**Vielen Dank**, dass Sie sich bereits direkt nach dem dritten Baustein die Zeit genommen haben, um eine erste Einschätzung zu der **Wichtigkeit** der einzelnen Themen für Ihren Mitarbeiter abzugeben.

**Wir bitten Sie jetzt, drei Monate nach dem dritten Baustein, um Ihre Einschätzung zu der Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters.**

Was genau darunter verstanden wird, ist in den jeweils relevanten Abschnitten des Fragebogens erläutert.

**Die Bearbeitung des Fragebogens wird ca. 5 Minuten in Anspruch nehmen.**

Wir bitten Sie auch dabei um Ihre Unterstützung.

**Alle Ergebnisse werden selbstverständlich anonym erhoben und vertraulich behandelt.**

Um Ihre Einschätzungen mit denen der Teilnehmer abgleichen zu können, bitten wir Sie, den Fragebogen **bis spätestens Freitag, den 16.03.2007** an Herrn Alfred Quenzler (fsh-1) zu senden.

Der Fragebogen ist mit dem Betriebsrat und der Unternehmensleitung abgestimmt.

**Wir bedanken uns schon jetzt für Ihre Mitarbeit.**

**Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:**

**Herrn Alfred Quenzler**  
 fsh-1  
 Leiter Personalmarketing  
 Tel.: - 3 24 50  
 E-Mail: alfred.quenzler@audi.de

→ Fortsetzung der Frage von der vorherigen Seite:

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies im täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Konstruktive Zielverfolgung bei differierenden Meinungen/Einstellungen            | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Kunden (intern/extern)                                | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Abteilungsrunden   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern  | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten  | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbeurteilungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback             | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsrunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z. B. TMK, Vorstand)      | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsgesprächen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ...  | Starke Steigerung        | Steigerung               | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Keine Beurteilung möglich |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer fehlenden Beurteilungsmöglichkeit. |                          |                          |                          |                          |                           |
| Identifikation und Interpretation von typischen „Audi Mustern“   | <input type="checkbox"/>  |
| Erfreichter Umgang mit den typischen Systemeigenschaften und Regeln der AUDI AG  | <input type="checkbox"/>  |
| Sichereres Treffen von Entscheidungen  | <input type="checkbox"/>  |
| Klare Reflexion der Wirkung von Entscheidungen im komplexen System der AUDI AG   | <input type="checkbox"/>  |
| Anwendung von Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit typischen „Audi Mustern“   | <input type="checkbox"/>  |

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies im täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Erfreichtes Einsteilen auf schwierige und komplexe Situationen                    | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei auftretenden Problemen in Projekten                                 | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Situationen (Geschäftsbereich-übergreifend, im Konzern)  | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Situationen mit Kunden (intern/extern)                   | <input type="checkbox"/> |
| Besseres Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Geschäftsbereiche      | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Gesprächen mit Mitarbeitern                              | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten  | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsrunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z.B. TMK, Vorstand)       | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsgesprächen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |

→ Diese Frage wird auf der folgenden Seite fortgesetzt!

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ...  | Starke Steigerung        | Steigerung               | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Keine Beurteilung möglich |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer fehlenden Beurteilungsmöglichkeit. |                          |                          |                          |                          |                           |
| Anwendung hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager   | <input type="checkbox"/>  |
| In komplexen Situationen mit Vorgesetzten (übergeordnete Hierarchieebene)  | <input type="checkbox"/>  |
| In komplexen Situationen mit Kollegen (gleiche Hierarchieebene)  | <input type="checkbox"/>  |
| In komplexen Situationen mit Mitarbeitern  | <input type="checkbox"/>  |

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies im täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Konstruktive Zielverfolgung bei differierenden Meinungen/Einstellungen            | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Kunden (intern/extern)                                | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Abteilungsrunden   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Mitarbeitern  | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten  | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei Leistungsbeurteilungsgesprächen und Mitarbeiterfeedback             | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsrunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z. B. TMK, Vorstand)      | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsgesprächen (z.B. Besprechungsunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ...  | Starke Steigerung        | Steigerung               | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Keine Beurteilung möglich |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer fehlenden Beurteilungsmöglichkeit. |                          |                          |                          |                          |                           |
| Anwendung der „systemischen Schleife“, von systemischen Fragen und/oder der positiven Konnotation  | <input type="checkbox"/>  |
| In komplexen Situationen mit Vorgesetzten (übergeordnete Hierarchieebene)  | <input type="checkbox"/>  |
| In komplexen Situationen mit Kollegen (gleiche Hierarchieebene)  | <input type="checkbox"/>  |
| In komplexen Situationen mit Mitarbeitern  | <input type="checkbox"/>  |
| In komplexen Situationen des beruflichen Alltags   | <input type="checkbox"/>  |

→ Diese Frage wird auf der folgenden Seite fortgesetzt!

→ Fortsetzung der Frage von der vorherigen Seite:

| Bezüglich folgender Fertigkeiten empfinden Sie eine ...   | Starke Steigerung        | Steigerung               | Geringe Steigerung       | Keine Steigerung         | Keine Beurteilung möglich |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Hinweis:<br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Steigerung und einer fehlenden Beurteilungsmöglichkeit. |                          |                          |                          |                          |                           |
| Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen   |                          |                          |                          |                          |                           |
| Erfolgreiche Einleitung von Veränderungsprozessen   | <input type="checkbox"/>  |
| Bessere Überzeugung und Motivation der Mitarbeiter  | <input type="checkbox"/>  |
| Besserer Umgang mit Ängsten, Befürchtungen und Widerständen bei Veränderungsprozessen   | <input type="checkbox"/>  |
| Anwendung von Handlungsmöglichkeiten bei Veränderungsprozessen  | <input type="checkbox"/>  |
| Klare Reflexion der Wirkung von Entscheidungen in Veränderungsprozessen   | <input type="checkbox"/>  |

Falls Sie dadurch eine Steigerung der Managementkompetenz Ihres Mitarbeiters feststellen können, bitte geben Sie an, an welchen Kriterien Sie dies im täglichen Arbeitsalltag festmachen können. (Mehrfachnennungen möglich)

|  |                          |
|--|--------------------------|
| Erfolricheres Einstellen auf schwierige und komplexe Situationen                       | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten bei auftretenden Problemen in Projekten                                      | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Situationen (Geschäftsbereich-übergreifend, im Konzern)       | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Situationen mit Kunden (intern/extern)                        | <input type="checkbox"/> |
| Besseres Verständnis für Denk- und Handlungsmuster anderer Geschäftsbereiche           | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in schwierigen Gesprächen mit Mitarbeitern                                   | <input type="checkbox"/> |
| Verhalten in Gesprächen mit Vorgesetzten   | <input type="checkbox"/> |
| Diskussionsrunden mit Mitgliedern hochrangiger Gremien (z.B. TMK, Vorstand)            | <input type="checkbox"/> |
| Arbeitsbesprechungen (z.B. Besprechungsstunden mit Kollegen gleicher Hierarchieebenen) | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kriterien: \_\_\_\_\_

**Zum Abschluss bitten wir Sie um einen Rückblick auf den Baustein 3:**

**Deckung des Bedarfs**

Bitte geben Sie im Folgenden an, ob der Bedarf Ihres Mitarbeiters an unten stehenden Themen des Bausteins 3 gedeckt wurde.

Der Bedarf Ihres Mitarbeiters an einem Thema ist noch nicht gedeckt, wenn Sie in Hinsicht auf die Qualifikationen, die er als Manager benötigt, noch ein Verbesserungspotenzial an ihm erkennen.

| Der Bedarf Ihres Mitarbeiters an den folgenden Themen wurde ...   | Vollständig gedeckt      | Teilweise gedeckt        | Nicht gedeckt            | Keine Beurteilung möglich |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Hinweis:<br>Differenzieren Sie bezüglich der einzelnen Inhalte bitte genau zwischen einer fehlenden Bedarfsdeckung und einer fehlenden Beurteilungsmöglichkeit derselben. |                          |                          |                          |                           |
| Der systemische Ansatz in komplexen Systemen  |                          |                          |                          |                           |
| Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagsituationen übertragen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| Systemische Interventionen in komplexen Systemen  |                          |                          |                          |                           |
| Kennen lernen und Anwendung der „systemischen Scherle“  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| Kennen lernen und Anwendung der positiven Kommunikation   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| Typische „Audi Muster“ und Veränderungsprozesse   |                          |                          |                          |                           |
| Identifikation von typischen „Audi Mustern“   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| Interpretation von typischen „Audi Mustern“   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |
| Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |

**Anlage zum Fragebogen:  
Allgemeine Fragen zu der Maßnahme: „Basistraining Management“**

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Trägt Ihrer Meinung nach die Teilnahme an der Maßnahme „Basistraining Management“ zur Steigerung der Loyalität Ihres Mitarbeiters zu Audi bei? | Trägt stark bei          | Trägt etwas bei          | Trägt wenig bei          | Trägt nicht bei          |
| Bitte ankreuzen:   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Trägt Ihrer Meinung nach die Teilnahme an der Maßnahme „Basistraining Management“ zu einer Steigerung der Motivation Ihres Mitarbeiters bezüglich seiner Arbeitsaufgaben bei? | Trägt stark bei          | Trägt etwas bei          | Trägt wenig bei          | Trägt nicht bei          |
| Bitte ankreuzen:  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bis zu welchem Alter halten Sie es für sinnvoll, zum Manager entwickelt zu werden?  
(Als Entwicklungsbeginn kann dabei der Vorschlag des Unternehmens für die Teilnahme an einem Auswahlverfahren angenommen werden.)

... 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 ...

Bitte geben Sie zu Ihrer Einschätzung eine Begründung ab: \_\_\_\_\_

Glauben Sie, dass Ihr Mitarbeiter Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen in seinem Arbeitsbereich bräuhete?

Ja  Nein

Wenn Ja, welche? \_\_\_\_\_

Unterstützen/Unterstützen Sie Ihren Mitarbeiter dabei, die erworbenen Qualifikationen in seinem Arbeitsbereich umzusetzen?

Ja  Nein

Wenn Ja, in welcher Form?

Erstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes    
  Feedbackschleifen (z.B. zur Problemunterstützung)

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Für wie wichtig erachten Sie es, dass die im Baustein 3 gelieferten Themen auch nach dessen Abschluss zur Sicherung des Transferierendes bei Ihrem Mitarbeiter weiter gefördert werden? | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Der systemische Ansatz in komplexen Systemen

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagsituationen übertragen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Systemische Interventionen in komplexen Systemen

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kennen lernen und Anwendung der „systemischen Schleife“ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen und Anwendung der positiven Konnotation   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Typische „Audi Muster“ und Veränderungsprozesse

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Identifikation von typischen „Audi Mustern“                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Interpretation von typischen „Audi Mustern“                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fragebogen zu Baustein 3, Akademie

| Erfassung der Zielerreichung   |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bitte geben Sie in Bezug auf die einzelnen Ziele, die von der Audi Akademie mit dem Baustein 3 verbunden werden, eine Einschätzung darüber ab, inwiefern Ihre Teilnehmer (Gruppe 6) diese erreichen konnten. |                          |                          |                          |                          |
| Zu dem Thema ...   | Vollständig erreicht     | Größtenteils erreicht    | Teilweise erreicht       | Thema nicht bearbeitet   |
| Kennen lernen und Anwendung der positiven Konnotation  |                          |                          |                          |                          |
| Bewusst werden über die Bedeutung einer positiven Sichtweise und Grundhaltung  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Erkennen des Einflusses der positiven Konnotation auf andere Personen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Identifikation von typischen „Audi Mustern“  |                          |                          |                          |                          |
| Erhöhung der Sensibilität für typische „Audi Prozesse“   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verständnis für Regeln und Abläufe typischer „Audi Muster“   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Interpretation von typischen „Audi Mustern“  |                          |                          |                          |                          |
| Erarbeitung neuer Sichtweisen und Perspektiven auf typische „Audi Muster“  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ableitung von Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit typischen „Audi Mustern“   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen  |                          |                          |                          |                          |
| Herausforderungen von Veränderungsprozessen erkennen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sich der Rolle als Manager in Veränderungsprozessen bewusst werden   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Erfassung der Zielerreichung   |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bitte geben Sie in Bezug auf die einzelnen Ziele, die von der Audi Akademie mit dem Baustein 3 verbunden werden, eine Einschätzung darüber ab, inwiefern Ihre Teilnehmer (Gruppe 6) diese erreichen konnten. |                          |                          |                          |                          |
| Zu dem Thema ...   | Vollständig erreicht     | Größtenteils erreicht    | Teilweise erreicht       | Thema nicht bearbeitet   |
| <b>Hinweis:</b><br>Differenzieren Sie bitte genau zwischen einer fehlenden Zielerreichung und der Nicht-Bearbeitung eines Themas   |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme   |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen von Funktionsweisen komplexer Systeme  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ableitung von Eigenschaften und Prinzipien komplexer Systeme   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagssituationen übertragen   |                          |                          |                          |                          |
| Herausforderungen für Manager in komplexen Systemen erkennen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Übertragung von Prinzipien komplexer Systeme auf das eigene berufliche Umfeld  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager   |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen von Handlungsanleitungen in komplexen Systemen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Anwendung von Handlungsanleitungen in Praxisbeispielen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen und Anwendung der „systemischen Schleife“  |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen der Funktionsweise der „systemischen Schleife“   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Anwendung der „systemischen Schleife“ in Praxisbeispielen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen  |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen der Bedeutung von systemischen Fragen für den beruflichen Alltag   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Die Aufbereitung der folgenden Themen in Baustein 3 geschieht ... | Stark praxisbezogen      | Eher Praxisbezogen       | Weniger Praxisbezogen    | Nicht praxisbezogen      |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Der systemische Ansatz in komplexen Systemen                      |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagssituationen übertragen    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Systemische Interventionen in komplexen Systemen                  |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen und Anwendung der „systemischen Schleife“           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen und Anwendung der positiven Konnotation             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Typische „Audi Muster“ und Veränderungsprozesse                   |                          |                          |                          |                          |
| Identifikation von typischen „Audi Mustern“                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Interpretation von typischen „Audi Mustern“                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Wenn Themen nicht praxisbezogen vermittelt werden, aus welcher Intention heraus geschieht dies?

\_\_\_\_\_

Überprüfen Sie bei den Teilnehmern unmittelbar nach Durchführung von Baustein 3 den Lernerfolg?

Ja  Nein

Wenn ja, wie? \_\_\_\_\_

Überprüfen Sie bei den Teilnehmern längere Zeit nach Abschluss von Baustein 3 (ca. 3 Monate) den Transfererfolg?

Ja  Nein

Wenn ja, wie? \_\_\_\_\_

Benötigen die Teilnehmer nach der Durchführung von Baustein 3 Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen?

Ja  Nein

Wenn ja, welche \_\_\_\_\_

Erhalten die Teilnehmer Unterstützung zur Umsetzung der erworbenen Qualifikationen?

Ja  Nein

Wenn ja, von wem?

Audi Akademie  Externe Berater oder Dienstleister (z.B. Coaches)

Den Vorgesetzten  Teilnehmern des Basistraining Management

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

Wenn ja, in welcher Form?

Erstellung eines persönlichen Umsetzungsplanes (z.B. für Meilensteine)  Feedbackschleifen (z.B. zur Problemunterstützung)

Kollegiale Beratung

Sonstige, und zwar: \_\_\_\_\_

Für wie wichtig erachten Sie es, dass die in Baustein 3 gelehnten Themen auch nach dessen Abschluss, zur Sicherung des Transfererfolges, weiter gefördert werden?

|   | Sehr wichtig             | Wichtig                  | Weniger wichtig          | Nicht wichtig            |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Der systemische Ansatz in komplexen Systemen                  |                          |                          |                          |                          |
| Kennen lernen von Prinzipien komplexer Systeme                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prinzipien komplexer Systeme auf Alltagsituationen übertragen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen hilfreicher Handlungsanleitungen für Manager    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Systemische Interventionen in komplexen Systemen

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kennen lernen und Anwendung der „systemischen Schritte“ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen und Anwendung von systemischen Fragen     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen und Anwendung der positiven Konnotation   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Typische „Audi Muster“ und Veränderungsprozesse

|   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Identifikation von typischen „Audi Mustern“                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Interpretation von typischen „Audi Mustern“                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kennen lernen von typischen Phasen in Veränderungsprozessen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Nach welchen dieser Kriterien richten Sie Ihr Angebot der Themen in Baustein 3 aus? (Mehrfachnennungen möglich)

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Erwartungen der Teilnehmer                        | <input type="checkbox"/> |
| Ausrichtung an Anforderungen der AUDI AG          | <input type="checkbox"/> |
| Verwendung etablierter Theorien und Modelle       | <input type="checkbox"/> |
| Trainingsangebote der Wettbewerber (Benchmarking) | <input type="checkbox"/> |
| Marktforschung                                    | <input type="checkbox"/> |
| Eigenständiger Trainingsansatz der Audi Akademie  | <input type="checkbox"/> |

Sonstige: \_\_\_\_\_

**Anlage zum Fragebogen:  
Allgemeine Fragen zu der Maßnahme: „Basistraining Management“**

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Trägt Ihrer Meinung nach die Teilnahme an der Maßnahme „Basistraining Management“ zur Steigerung der Loyalität der Teilnehmer zu Audi bei? | Trägt stark bei          | Trägt etwas bei          | Trägt wenig bei          | Trägt nicht bei          |
| Bitte ankreuzen:   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Trägt Ihrer Meinung nach die Teilnahme an der Maßnahme „Basistraining Management“ zu einer Steigerung der Motivation der Teilnehmer bezüglich deren Arbeitsaufgaben bei? | Trägt stark bei          | Trägt etwas bei          | Trägt wenig bei          | Trägt nicht bei          |
| Bitte ankreuzen:   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bis zu welchem Alter halten Sie es für sinnvoll, Mitarbeiter zum Manager zu entwickeln?  
(Als Entwicklungsbeginn kann dabei der Vorschlag des Unternehmens für die Teilnahme an einem Auswahlverfahren angenommen werden.)

... 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59...

Bitte geben Sie zu Ihrer Einschätzung eine Begründung ab: \_\_\_\_\_

Fragebogen zur Investition

Bitte spezifizieren Sie den (prozentualen) Anteil der einzelnen Themen an den gesamten Kosten von Baustein 3:

„Das Arbeitsfeld des Managers als komplexes System“ \_\_\_\_\_

„Als Manager in komplexen System des eigenen Arbeitsfeldes agieren“ \_\_\_\_\_

„Hilfen zum Umgang mit den Herausforderungen des Systems des eigenen Arbeitsfeldes an Manager“ \_\_\_\_\_

Bitte spezifizieren Sie den (prozentualen) Anteil der einzelnen Themen an den gesamten Kosten der Netzwerkkonferenzen:

„Auswahl und Bearbeitung eines Projektes aus dem Bereich „Unternehmer im Unternehmen““ \_\_\_\_\_

„Auswahl und Bearbeitung einer Kundenkontaktnahtnahme“ \_\_\_\_\_

Wenn Sie eine Berechnung der Kosten für eine Maßnahme ausführen, welche Kosten fließen in diese Berechnungen ein?

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Honorare für interne und externe Dozenten                       | <input type="checkbox"/> |
| Personalsatzkosten  | <input type="checkbox"/> |
| Raum- und Raumbenkenkosten                                      | <input type="checkbox"/> |
| Sachkosten (Maschinen, Labore, Leihmittel...)                   | <input type="checkbox"/> |
| Reisekosten (Unterkunft, Verpflegung, Fahrtkosten der Dozenten) | <input type="checkbox"/> |
| Bedarfshebung   | <input type="checkbox"/> |
| Nachbereitung   | <input type="checkbox"/> |

Sonstige Kosten, und zwar: \_\_\_\_\_

**Erhebung der Investition**

**Es soll erfasst werden, wie viel in die Maßnahme (auch aufgeschlüsselt in ihre einzelnen Themen) von dem auftraggebenden Unternehmen (AUDI AG) investiert wird.**

Wenn Sie uns zu den folgenden Fragen die genauen Kosten nicht angeben können oder möchten, bitten wir Sie die prozentualen Anteile, welche die einzelnen Bestandteile an den Kosten der Gesamtmaßnahme haben, anzugeben. Wenn Sie die anteiligen Kosten für die Bestandteile nicht genau ermitteln können, bitten wir Sie um eine Schätzung.

Was kostet die Maßnahme insgesamt (angegeben pro Teilnehmer oder allgemein)? \_\_\_\_\_

Bitte spezifizieren Sie den (prozentualen) Anteil der folgenden Bestandteile an den Kosten der gesamten Maßnahme:

Baustein 1 \_\_\_\_\_

Baustein 2 \_\_\_\_\_

Baustein 3 \_\_\_\_\_

Netzwerkkonferenzen \_\_\_\_\_

Bitte spezifizieren Sie den (prozentualen) Anteil der einzelnen Themen an den gesamten Kosten von Baustein 1:

„Selbst- und Rollenmanagement“ \_\_\_\_\_

„Vertraut werden mit unterschiedlichen Gruppensituationen (Settings)“ \_\_\_\_\_

Bitte spezifizieren Sie den (prozentualen) Anteil der einzelnen Themen an den gesamten Kosten von Baustein 2:

„Steigerung der eigenen Wirksamkeit als Manager in Gesprächssituationen“ \_\_\_\_\_

„Übungen zum Gesprächsverhalten in Gruppen“ \_\_\_\_\_

„Überprüfung des aktuellen Status der Projektarbeit“ \_\_\_\_\_

Welchen ökonomischen Ansatz verwenden Sie, um den Nutzen in die Investition der Weiterbildung für Manager (z. B. der Maßnahme „Basistraining Management“) zu bestimmen?

|                                 |                          |
|---------------------------------|--------------------------|
| Human Resource Accounting       | <input type="checkbox"/> |
| Kosten-Nutzen Analysen          | <input type="checkbox"/> |
| Ermittlung von Bildungsrenditen | <input type="checkbox"/> |

Einen anderen Ansatz, und zwar: \_\_\_\_\_

Verwendet die AUDI AG einen ökonomischen Ansatz, um die Investition in die Weiterbildung für Manager (z. B. der Maßnahme „Basistraining Management“) zu bestimmen?

|  |                          |
|--|--------------------------|
| Human Resource Accounting              | <input type="checkbox"/> |
| Kosten-Nutzen Analysen                 | <input type="checkbox"/> |
| Ermittlung von Bildungsrenditen        | <input type="checkbox"/> |
| Darüber liegen keine Informationen vor | <input type="checkbox"/> |

Einen anderen Ansatz, und zwar: \_\_\_\_\_

## Anhang B: Rücklaufquoten

| Einheit    | Gruppe | Teil | Dauer Training    | Art | Zielgruppe  | Anzahl | Versendete Fragebögen | Erhaltene Fragebögen | Rücklaufquote %    | Summe |
|------------|--------|------|-------------------|-----|---|--------|-----------------------|----------------------|--------------------|-------|
| NWK 2      | 4      | I    | 28.11.-29.11.05   | U   | Teilnehmer  | 27     | 27                    | 22                   | 81,48              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 27     | 23                    | 11                   | 47,83              |       |
|            |        |      |                   | U   | Trainer   | 1      | 1                     | 1                    | 100,00             |       |
| Baustein 1 | 6      | I    | 30.11.-03.12.05   | U   | Teilnehmer  | 31     | 31                    | 31                   | 100,00             |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 31     | 29                    | 20                   | 68,97              |       |
|            |        |      |                   | U   | Trainer   | 1      | 1                     | 1                    | 100,00             |       |
| NWK 2      | 4      | II   | Teil 2            | P   | Teilnehmer  | 27     | 22                    | 13                   | 59,09              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 27     | 22                    | 8                    | 36,36              |       |
| Baustein 1 | 6      | II   | Teil 2            | P   | Teilnehmer  | 31     | 28                    | 16                   | 57,14              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 31     | 28                    | 13                   | 46,43              |       |
| Baustein 1 | 7      | I    | 08.03.-11.03.06   | U   | Teilnehmer  | 30     | 30                    | 30                   | 100,00             |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 30     | 30                    | 15                   | 50,00              |       |
|            |        |      |                   | U   | Trainer   | 1      | 1                     | 1                    | 100,00             |       |
| Baustein 2 | 5      | I    | 05.04.-08.04.06   | U   | Teilnehmer  | 30     | 30                    | 9                    | 30,00              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 30     | 25                    | 11                   | 44,00              |       |
|            |        |      |                   | U   | Trainer   | 1      | 1                     | 1                    | 100,00             |       |
| Baustein 1 | 7      | II   | Teil 2            | P   | Teilnehmer  | 30     | 28                    | 14                   | 50,00              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 30     | 28                    | 16                   | 57,14              |       |
| Baustein 2 | 6      | I    | 28.06.-01.07.06   | U   | Teilnehmer  | 31     | 29                    | 28                   | 96,55              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 31     | 29                    | 11                   | 37,93              |       |
|            |        |      |                   | U   | Trainer   | 1      | 1                     | 1                    | 100,00             |       |
| Baustein 2 | 5      | II   | Teil 2            | P   | Teilnehmer  | 30     | 28                    | 10                   | 35,71              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 30     | 26                    | 9                    | 34,62              |       |
| Baustein 2 | 6      | II   | Teil 2            | P   | Teilnehmer  | 31     | 27                    | 16                   | 59,26              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 31     | 20                    | 11                   | 55,00              |       |
| NWK 2      | 6      | I    | 11.09.-12.09.06   | U   | Teilnehmer  | 31     | 27                    | 27                   | 100,00             |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 31     | 28                    | 9                    | 32,14              |       |
|            |        |      |                   | U   | Trainer   | 1      | 1                     | 1                    | 100,00             |       |
| Baustein 3 | 5      | I    | 27.09. - 30.09.06 | U   | Teilnehmer  | 28     | 27                    | 10                   | 37,04              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 29     | 26                    | 12                   | 46,15              |       |
|            |        |      |                   | U   | Trainer   | 1      | 1                     | 1                    | 100,00             |       |
| NWK 2      | 6      | II   | Teil 2            | P   | Teilnehmer  | 31     | 28                    | 10                   | 35,71              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 31     | 28                    | 10                   | 35,71              |       |
| Baustein 3 | 6      | I    | 06.12.-09.12.06   | U   | Teilnehmer  | 31     | 30                    | 25                   | 83,33              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 31     | 27                    | 12                   | 44,44              |       |
|            |        |      |                   | U   | Trainer   | 1      | 1                     | 1                    | 100,00             |       |
| Baustein 3 | 5      | II   | Teil 2            | P   | Teilnehmer  | 28     | 25                    | 6                    | 24,00              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 27     | 24                    | 7                    | 29,17              |       |
| Baustein 3 | 6      | II   | Teil 2            | P   | Teilnehmer  | 31     | 25                    | 7                    | 28,00              |       |
|            |        |      |                   | P   | Vorgesetzte   | 31     | 26                    | 6                    | 23,08              |       |
|            |        |      |                   |     | Summe:  | 964    | 869                   |                      | <b>Gesamt: 463</b> |       |
|            |        |      |                   |     | Delta:  | 95     |                       |                      |                    |       |
|            |        |      |                   |     |   |        | <b>Rücklaufquote:</b> | <b>53,28</b>         |                    |       |
|            |        |      |                   |     |   |        | Diff. Absolut:        | 406                  |                    |       |
|            |        |      |                   |     | P = Postalische Versendung  |        |                       |                      |                    |       |
|            |        |      |                   |     | Ü = Übergabe durch die Trainer an die Teilnehmer der Trainingseinheit |        |                       |                      |                    |       |
|            |        |      |                   |     | Blau = Längsschnittgruppe   |        |                       |                      |                    |       |

## Anhang C: Interraterreliabilität

Tabelle 1: Rater 1 \* Rater 2

|                   | Fälle  |         |         |         |        |         |
|-------------------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|
|                   | Gültig |         | Fehlend |         | Gesamt |         |
|                   | N      | Prozent | N       | Prozent | N      | Prozent |
| Rater 1 * Rater 2 | 80     | 100,0%  | 0       | ,0%     | 80     | 100,0%  |

|                           |                       | Wert | Näherungsweise<br>Signifikanz |
|---------------------------|-----------------------|------|-------------------------------|
| Nominal- bzgl. Nominalmaß | Kontingenzkoeffizient | ,917 | ,000                          |
| Anzahl der gültigen Fälle |                       | 80   |                               |

Tabelle 2: Rater 1 \* Rater 3

|                   | Fälle  |         |         |         |        |         |
|-------------------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|
|                   | Gültig |         | Fehlend |         | Gesamt |         |
|                   | N      | Prozent | N       | Prozent | N      | Prozent |
| Rater 1 * Rater 3 | 80     | 100,0%  | 0       | ,0%     | 80     | 100,0%  |

|                           |                       | Wert | Näherungsweise<br>Signifikanz |
|---------------------------|-----------------------|------|-------------------------------|
| Nominal- bzgl. Nominalmaß | Kontingenzkoeffizient | ,935 | ,000                          |
| Anzahl der gültigen Fälle |                       | 80   |                               |

Tabelle 3: Rater 2\* Rater 3

|                   | Fälle  |         |         |         |        |         |
|-------------------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|
|                   | Gültig |         | Fehlend |         | Gesamt |         |
|                   | N      | Prozent | N       | Prozent | N      | Prozent |
| Rater 2 * Rater 3 | 80     | 100,0%  | 0       | ,0%     | 80     | 100,0%  |

|                           |                       | Wert | Näherungsweise<br>Signifikanz |
|---------------------------|-----------------------|------|-------------------------------|
| Nominal- bzgl. Nominalmaß | Kontingenzkoeffizient | ,926 | ,000                          |
| Anzahl der gültigen Fälle |                       | 80   |                               |

## Anhang D: Kolmogoroff-Smirnov-Test auf Normalverteilung

Tabelle 4: Daten aus Baustein 1/ Teilnehmer

|                                      |                    | Dimension<br>Wichtigkeit | Dimension<br>Bedarf | Dimension<br>Zielerreichung | Dimension<br>Transfer | Dimension<br>Management-<br>kompetenz | Dimension<br>Praxisbezug |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| N                                    |                    | 61                       | 61                  | 61                          | 33                    | 33                                    | 33                       |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,6500                   | 2,4563              | 2,2623                      | 2,4229                | 2,5464                                | 2,1389                   |
|                                      | Standardabweichung | ,3314                    | ,6051               | ,4090                       | ,4905                 | ,5344                                 | ,4578                    |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,150                     | ,121                | ,067                        | ,099                  | ,138                                  | ,138                     |
|                                      | Positiv            | ,150                     | ,121                | ,067                        | ,090                  | ,138                                  | ,104                     |
|                                      | Negativ            | -,129                    | -,102               | -,051                       | -,099                 | -,104                                 | -,138                    |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | 1,172                    | ,946                | ,525                        | ,567                  | ,794                                  | ,795                     |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,128                     | ,333                | ,945                        | ,904                  | ,554                                  | ,552                     |

Teilnehmer (Gruppe 6)

|                                      |                    | Dimension<br>Wichtigkeit | Dimension<br>Bedarf | Dimension<br>Zielerreichung | Dimension<br>Transfer | Dimension<br>Managementkompetenz | Dimension<br>Praxisbezug |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------------|
| N                                    |                    | 31                       | 31                  | 31                          | 17                    | 17                               | 17                       |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,6215                   | 2,3306              | 2,1760                      | 2,2572                | 2,3894                           | 2,0471                   |
|                                      | Standardabweichung | ,3157                    | ,5806               | ,3775                       | ,4787                 | ,5617                            | ,5113                    |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,237                     | ,113                | ,064                        | ,151                  | ,193                             | ,184                     |
|                                      | Positiv            | ,237                     | ,113                | ,064                        | ,090                  | ,193                             | ,184                     |
|                                      | Negativ            | -,183                    | -,084               | -,062                       | -,151                 | -,127                            | -,169                    |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | 1,319                    | ,627                | ,356                        | ,624                  | ,796                             | ,758                     |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,062                     | ,826                | 1,000                       | ,831                  | ,550                             | ,615                     |

Teilnehmer (Gruppe 7)

|                                      |                    | Dimension<br>Wichtigkeit | Dimension<br>Bedarf | Dimension<br>Zielerreichung | Dimension<br>Transfer | Dimension<br>Managementkompetenz | Dimension<br>Praxisbezug |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------------|
| N                                    |                    | 30                       | 30                  | 30                          | 16                    | 16                               | 16                       |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,6794                   | 2,5861              | 2,3515                      | 2,5990                | 2,7132                           | 2,2365                   |
|                                      | Standardabweichung | ,3499                    | ,6120               | ,4271                       | ,4524                 | ,4638                            | ,3855                    |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,121                     | ,147                | ,082                        | ,101                  | ,107                             | ,150                     |
|                                      | Positiv            | ,121                     | ,130                | ,082                        | ,101                  | ,102                             | ,148                     |
|                                      | Negativ            | -,101                    | -,147               | -,068                       | -,091                 | -,107                            | -,150                    |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,663                     | ,806                | ,451                        | ,403                  | ,427                             | ,599                     |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,771                     | ,534                | ,987                        | ,997                  | ,993                             | ,865                     |

Tabelle 5: Daten aus Baustein 1/ Vorgesetzte

|                                      |                    | Dimension<br>Wichtigkeit | Dimension<br>Managementkompetenz |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------|
| N                                    |                    | 34                       | 30                               |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,5176                   | 2,6812                           |
|                                      | Standardabweichung | ,3380                    | ,5120                            |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,126                     | ,158                             |
|                                      | Positiv            | ,114                     | ,158                             |
|                                      | Negativ            | -,126                    | -,067                            |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,733                     | ,868                             |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,656                     | ,438                             |

Tabelle 6: Daten aus Baustein 2/ Teilnehmer

|                                      |                    | Dimension<br>Wichtigkeit | Dimension<br>Bedarf | Dimension<br>Zielerreichung | Dimension<br>Transfer | Dimension<br>Management-<br>kompetenz | Dimension<br>Praxisbezug |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| N                                    |                    | 37                       | 37                  | 37                          | 26                    | 26                                    | 26                       |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,7297                   | 2,0018              | 2,0273                      | 2,3534                | 2,4848                                | 2,2051                   |
|                                      | Standardabweichung | ,4432                    | ,4283               | ,3661                       | ,3735                 | ,4723                                 | ,5799                    |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,107                     | ,146                | ,095                        | ,098                  | ,133                                  | ,215                     |
|                                      | Positiv            | ,107                     | ,146                | ,076                        | ,098                  | ,133                                  | ,215                     |
|                                      | Negativ            | -,069                    | -,116               | -,095                       | -,095                 | -,114                                 | -,208                    |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,650                     | ,888                | ,579                        | ,502                  | ,680                                  | 1,097                    |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,791                     | ,409                | ,891                        | ,963                  | ,744                                  | ,180                     |

Teilnehmer (Gruppe 5)

|                                      |                    | Dimension<br>Wichtigkeit | Dimension<br>Bedarf | Dimension<br>Zielerreichung | Dimension<br>Transfer | Dimension<br>Managementkompetenz | Dimension<br>Praxisbezug |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------------|
| N                                    |                    | 9                        | 9                   | 9                           | 10                    | 10                               | 10                       |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 2,0337                   | 2,1759              | 2,2403                      | 2,4061                | 2,5235                           | 2,0500                   |
|                                      | Standardabweichung | ,4963                    | ,5388               | ,3724                       | ,4013                 | ,3788                            | ,5332                    |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,194                     | ,267                | ,221                        | ,225                  | ,175                             | ,263                     |
|                                      | Positiv            | ,194                     | ,267                | ,132                        | ,225                  | ,175                             | ,237                     |
|                                      | Negativ            | -,152                    | -,215               | -,221                       | -,156                 | -,084                            | -,263                    |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,581                     | ,802                | ,664                        | ,710                  | ,553                             | ,831                     |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,888                     | ,541                | ,770                        | ,694                  | ,920                             | ,495                     |

Teilnehmer (Gruppe 6)

|                                      |                    | Dimension<br>Wichtigkeit | Dimension<br>Bedarf | Dimension<br>Zielerreichung | Dimension<br>Transfer | Dimension<br>Managementkompetenz | Dimension<br>Praxisbezug |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------------|
| N                                    |                    | 28                       | 28                  | 28                          | 16                    | 16                               | 16                       |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,6320                   | 1,9458              | 1,9589                      | 2,3205                | 2,4607                           | 2,3021                   |
|                                      | Standardabweichung | ,3850                    | ,3812               | ,3429                       | ,3646                 | ,5330                            | ,6031                    |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,114                     | ,181                | ,108                        | ,111                  | ,158                             | ,192                     |
|                                      | Positiv            | ,114                     | ,105                | ,080                        | ,081                  | ,158                             | ,192                     |
|                                      | Negativ            | -,114                    | -,181               | -,108                       | -,111                 | -,131                            | -,183                    |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,605                     | ,957                | ,570                        | ,443                  | ,632                             | ,767                     |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,857                     | ,319                | ,901                        | ,989                  | ,819                             | ,599                     |

Tabelle 7: Daten aus Baustein 2/ Vorgesetzte

|                                      |                    | Dimension<br>Wichtigkeit | Dimension<br>Managementkompetenz |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------|
| N                                    |                    | 21                       | 20                               |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,7789                   | 2,6855                           |
|                                      | Standardabweichung | ,3746                    | ,6759                            |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,161                     | ,160                             |
|                                      | Positiv            | ,161                     | ,160                             |
|                                      | Negativ            | -,085                    | -,119                            |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,736                     | ,716                             |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,650                     | ,685                             |

Tabelle 8: Daten aus den Netzwerkkonferenzen/ Teilnehmer

|                                      |                    | Dimension<br>Wichtigkeit | Dimension<br>Bedarf | Dimension<br>Zielerreichung | Dimension<br>Transfer | Dimension<br>Managementkompetenz |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------------------|
| N                                    |                    | 49                       | 49                  | 49                          | 22                    | 22                               |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,8422                   | 2,0991              | 2,2040                      | 1,9856                | 2,0813                           |
|                                      | Standardabweichung | ,3657                    | ,5011               | ,4257                       | ,3501                 | ,3754                            |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,086                     | ,101                | ,085                        | ,122                  | ,122                             |
|                                      | Positiv            | ,077                     | ,101                | ,085                        | ,115                  | ,122                             |
|                                      | Negativ            | -,086                    | -,072               | -,058                       | -,122                 | -,074                            |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,605                     | ,709                | ,593                        | ,570                  | ,571                             |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,857                     | ,697                | ,874                        | ,901                  | ,900                             |

## Teilnehmer (Gruppe 4)

|                                      |                    | Dimension<br>Wichtigkeit | Dimension<br>Bedarf | Dimension<br>Zielerreichung | Dimension<br>Transfer | Dimension<br>Managementkompetenz |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------------------|
| N                                    |                    | 22                       | 22                  | 22                          | 13                    | 13                               |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,8001                   | 2,1830              | 2,2741                      | 1,9517                | 2,0398                           |
|                                      | Standardabweichung | ,2922                    | ,5922               | ,4444                       | ,3941                 | ,3991                            |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,172                     | ,100                | ,120                        | ,126                  | ,130                             |
|                                      | Positiv            | ,172                     | ,100                | ,120                        | ,126                  | ,130                             |
|                                      | Negativ            | -,091                    | -,097               | -,100                       | -,100                 | -,086                            |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,805                     | ,470                | ,565                        | ,454                  | ,469                             |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,537                     | ,980                | ,908                        | ,986                  | ,980                             |

## Teilnehmer (Gruppe 6)

|                                      |                    | Dimension<br>Wichtigkeit | Dimension<br>Bedarf | Dimension<br>Zielerreichung | Dimension<br>Transfer | Dimension<br>Managementkompetenz |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------------------|
| N                                    |                    | 27                       | 27                  | 27                          | 9                     | 9                                |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,8765                   | 2,0309              | 2,1468                      | 2,0345                | 2,1413                           |
|                                      | Standardabweichung | ,4185                    | ,4118               | ,4093                       | ,2902                 | ,3524                            |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,135                     | ,129                | ,155                        | ,250                  | ,144                             |
|                                      | Positiv            | ,081                     | ,129                | ,137                        | ,206                  | ,132                             |
|                                      | Negativ            | -,135                    | -,074               | -,155                       | -,250                 | -,144                            |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,699                     | ,670                | ,803                        | ,749                  | ,432                             |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,713                     | ,760                | ,539                        | ,628                  | ,992                             |

Tabelle 9: Daten aus Netzwerkkonferenzen/ Vorgesetzte

|                                      |                    | Dimension<br>Wichtigkeit | Dimension<br>Managementkompetenz |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------|
| N                                    |                    | 19                       | 15                               |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,8092                   | 2,0859                           |
|                                      | Standardabweichung | ,2614                    | ,4070                            |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,116                     | ,117                             |
|                                      | Positiv            | ,116                     | ,117                             |
|                                      | Negativ            | -,095                    | -,095                            |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,505                     | ,453                             |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,961                     | ,987                             |

Tabelle 10: Daten aus Baustein 3/ Teilnehmer

|                                      |                    | Dimension Wichtigkeit | Dimension Bedarf | Dimension Zielerreichung | Dimension Transfer | Dimension Managementkompetenz | Dimension Praxisbezug | Motivation | Loyalität |
|--------------------------------------|--------------------|-----------------------|------------------|--------------------------|--------------------|-------------------------------|-----------------------|------------|-----------|
| N                                    |                    | 34                    | 34               | 34                       | 13                 | 13                            | 13                    | 30         | 30        |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,9160                | 2,2967           | 2,1567                   | 2,3443             | 2,3352                        | 2,1795                | 1,97       | 2,03      |
|                                      | Standardabweichung | ,4257                 | ,4584            | ,4229                    | ,5258              | ,5334                         | ,5222                 | ,89        | ,89       |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,098                  | ,115             | ,120                     | ,198               | ,188                          | ,144                  | ,252       | ,315      |
|                                      | Positiv            | ,098                  | ,115             | ,066                     | ,127               | ,181                          | ,099                  | ,252       | ,315      |
|                                      | Negativ            | -,063                 | -,108            | -,120                    | -,198              | -,188                         | -,144                 | -,182      | -,218     |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,573                  | ,672             | ,699                     | ,714               | ,678                          | ,519                  | 1,379      | 1,725     |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,898                  | ,758             | ,713                     | ,688               | ,748                          | ,950                  | ,045       | ,005      |

## Teilnehmer (Gruppe 5)

|                                      |                    | Dimension Wichtigkeit | Dimension Bedarf | Dimension Zielerreichung | Dimension Transfer | Dimension Managementkompetenz | Dimension Praxisbezug | Motivation | Loyalität |
|--------------------------------------|--------------------|-----------------------|------------------|--------------------------|--------------------|-------------------------------|-----------------------|------------|-----------|
| N                                    |                    | 10                    | 10               | 10                       | 6                  | 6                             | 6                     | 6          | 6         |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,7937                | 2,5643           | 2,2600                   | 2,3563             | 2,2889                        | 2,0926                | 1,83       | 1,67      |
|                                      | Standardabweichung | ,3530                 | ,3815            | ,4612                    | ,6413              | ,7473                         | ,7007                 | ,75        | ,52       |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,171                  | ,128             | ,138                     | ,178               | ,234                          | ,160                  | ,254       | ,407      |
|                                      | Positiv            | ,150                  | ,128             | ,138                     | ,157               | ,161                          | ,156                  | ,246       | ,259      |
|                                      | Negativ            | -,171                 | -,112            | -,131                    | -,178              | -,234                         | -,160                 | -,254      | -,407     |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,542                  | ,403             | ,437                     | ,436               | ,572                          | ,392                  | ,623       | ,998      |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,931                  | ,997             | ,991                     | ,991               | ,899                          | ,998                  | ,833       | ,272      |

## Teilnehmer (Gruppe 6)

|                                      |                    | Dimension Wichtigkeit | Dimension Bedarf | Dimension Zielerreichung | Dimension Transfer | Dimension Managementkompetenz | Dimension Praxisbezug | Motivation | Loyalität |
|--------------------------------------|--------------------|-----------------------|------------------|--------------------------|--------------------|-------------------------------|-----------------------|------------|-----------|
| N                                    |                    | 24                    | 24               | 24                       | 7                  | 7                             | 7                     | 24         | 24        |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,9669                | 2,1852           | 2,1137                   | 2,3341             | 2,3748                        | 2,2540                | 2,00       | 2,13      |
|                                      | Standardabweichung | ,4494                 | ,4477            | ,4085                    | ,4582              | ,3158                         | ,3497                 | ,93        | ,95       |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,137                  | ,134             | ,138                     | ,371               | ,246                          | ,195                  | ,250       | ,303      |
|                                      | Positiv            | ,137                  | ,134             | ,080                     | ,216               | ,246                          | ,195                  | ,250       | ,303      |
|                                      | Negativ            | -,085                 | -,109            | -,138                    | -,371              | -,121                         | -,167                 | -,167      | -,197     |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,673                  | ,655             | ,674                     | ,981               | ,650                          | ,515                  | 1,225      | 1,482     |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,756                  | ,784             | ,753                     | ,290               | ,792                          | ,953                  | ,100       | ,025      |

Tabelle 11: Daten aus Baustein 3/ Vorgesetzte

|                                      |                    | Dimension Wichtigkeit | Dimension Managementkompetenz | Motivation | Loyalität |
|--------------------------------------|--------------------|-----------------------|-------------------------------|------------|-----------|
| N                                    |                    | 25                    | 13                            | 15         | 15        |
| Parameter der Normalverteilung       | Mittelwert         | 1,8414                | 2,4152                        | 1,80       | 2,07      |
|                                      | Standardabweichung | ,4158                 | ,6698                         | 1,01       | 1,03      |
| Extremste Differenzen                | Absolut            | ,151                  | ,129                          | ,318       | ,259      |
|                                      | Positiv            | ,151                  | ,129                          | ,318       | ,259      |
|                                      | Negativ            | -,141                 | -,106                         | -,215      | -,151     |
| Kolmogorov-Smirnov-Z                 |                    | ,757                  | ,463                          | 1,232      | 1,003     |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig) |                    | ,615                  | ,983                          | ,096       | ,266      |

## Anhang E: Levene-Test auf Varianzhomogenität

Tabelle 12: Daten aus Baustein 1/ Teilnehmer Gruppe 6 und Gruppe 7

|                               | Levene-Statistik | df1 | df2 | Signifikanz |
|-------------------------------|------------------|-----|-----|-------------|
| Dimension Wichtigkeit         | 1,736            | 1   | 59  | ,193        |
| Dimension Bedarf              | ,010             | 1   | 59  | ,919        |
| Dimension Zielerreichung      | ,252             | 1   | 59  | ,618        |
| Dimension Transfer            | ,022             | 1   | 31  | ,884        |
| Dimension Managementkompetenz | ,084             | 1   | 31  | ,773        |

Tabelle 13: Daten aus Baustein 2/ Teilnehmer Gruppe 5 und Gruppe 6

|                               | Levene-Statistik | df1 | df2 | Signifikanz |
|-------------------------------|------------------|-----|-----|-------------|
| Dimension Wichtigkeit         | ,593             | 1   | 35  | ,446        |
| Dimension Bedarf              | 1,420            | 1   | 35  | ,241        |
| Dimension Zielerreichung      | ,131             | 1   | 35  | ,720        |
| Dimension Transfer            | ,125             | 1   | 24  | ,726        |
| Dimension Managementkompetenz | ,452             | 1   | 24  | ,508        |

Tabelle 14: Daten aus den Netzwerkkonferenzen/ Teilnehmer Gruppe 4 und Gruppe 6

|                               | Levene-Statistik | df1 | df2 | Signifikanz |
|-------------------------------|------------------|-----|-----|-------------|
| Dimension Wichtigkeit         | 5,087            | 1   | 47  | ,029        |
| Dimension Bedarf              | 2,117            | 1   | 47  | ,152        |
| Dimension Zielerreichung      | ,447             | 1   | 47  | ,507        |
| Dimension Transfer            | ,837             | 1   | 20  | ,371        |
| Dimension Managementkompetenz | ,289             | 1   | 20  | ,597        |

Tabelle 15: Daten aus Baustein 3/ Teilnehmer Gruppe 5 und Gruppe 6

|                               | Levene-Statistik | df1 | df2 | Signifikanz |
|-------------------------------|------------------|-----|-----|-------------|
| Dimension Wichtigkeit         | ,214             | 1   | 32  | ,647        |
| Dimension Bedarf              | ,134             | 1   | 32  | ,717        |
| Dimension Zielerreichung      | ,000             | 1   | 32  | ,989        |
| Dimension Transfer            | ,999             | 1   | 11  | ,339        |
| Dimension Managementkompetenz | 1,485            | 1   | 11  | ,248        |

## Anhang F: Deskriptive Statistiken

Tabelle 16: Daten aus Baustein 1/ Teilnehmer

|                               | N  | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|-------------------------------|----|---------|---------|------------|--------------------|
| Dimension Wichtigkeit         | 61 | 1,00    | 2,50    | 1,6500     | ,3314              |
| Dimension Bedarf              | 61 | 1,00    | 4,00    | 2,4563     | ,6051              |
| Dimension Zielerreichung      | 61 | 1,38    | 3,56    | 2,2623     | ,4090              |
| Dimension Transfer            | 33 | 1,22    | 3,33    | 2,4229     | ,4905              |
| Dimension Managementkompetenz | 33 | 1,11    | 3,67    | 2,5464     | ,5344              |
| Gültige Werte (Listenweise)   | 32 |         |         |            |                    |

Tabelle 17: Daten aus Baustein 1/ Vorgesetzte

|                               | N  | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|-------------------------------|----|---------|---------|------------|--------------------|
| Dimension Wichtigkeit         | 34 | 1,00    | 2,40    | 1,5176     | ,3380              |
| Dimension Managementkompetenz | 30 | 1,88    | 4,00    | 2,6812     | ,5120              |
| Gültige Werte (Listenweise)   | 21 |         |         |            |                    |

Tabelle 18: Daten aus Baustein 2/ Teilnehmer

|                               | N  | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|-------------------------------|----|---------|---------|------------|--------------------|
| Dimension Wichtigkeit         | 37 | 1,00    | 2,75    | 1,7297     | ,4432              |
| Dimension Bedarf              | 37 | 1,00    | 3,25    | 2,0018     | ,4283              |
| Dimension Zielerreichung      | 37 | 1,24    | 2,74    | 2,0273     | ,3661              |
| Dimension Transfer            | 26 | 1,50    | 3,33    | 2,3534     | ,3735              |
| Dimension Managementkompetenz | 26 | 1,75    | 4,00    | 2,4848     | ,4723              |
| Gültige Werte (Listenweise)   | 15 |         |         |            |                    |

Tabelle 19: Daten aus Baustein 2/ Vorgesetzte

|                               | N  | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|-------------------------------|----|---------|---------|------------|--------------------|
| Dimension Wichtigkeit         | 21 | 1,25    | 2,63    | 1,7789     | ,3746              |
| Dimension Managementkompetenz | 20 | 1,64    | 3,73    | 2,6855     | ,6759              |
| Gültige Werte (Listenweise)   | 13 |         |         |            |                    |

Tabelle 20: Daten aus den Netzwerkkonferenzen/ Teilnehmer

|                               | N  | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|-------------------------------|----|---------|---------|------------|--------------------|
| Dimension Wichtigkeit         | 49 | 1,13    | 2,50    | 1,8422     | ,3657              |
| Dimension Bedarf              | 49 | 1,00    | 3,40    | 2,0991     | ,5011              |
| Dimension Zielerreichung      | 49 | 1,28    | 3,11    | 2,2040     | ,4257              |
| Dimension Transfer            | 22 | 1,27    | 2,64    | 1,9856     | ,3501              |
| Dimension Managementkompetenz | 22 | 1,36    | 2,73    | 2,0813     | ,3754              |
| Gültige Werte (Listenweise)   | 19 |         |         |            |                    |

Tabelle 21: Daten aus den Netzwerkkonferenzen/ Vorgesetzte

|                               | N  | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|-------------------------------|----|---------|---------|------------|--------------------|
| Dimension Wichtigkeit         | 19 | 1,38    | 2,38    | 1,8092     | ,2614              |
| Dimension Managementkompetenz | 15 | 1,36    | 2,82    | 2,0859     | ,4070              |
| Gültige Werte (Listenweise)   | 3  |         |         |            |                    |

Tabelle 22: Daten aus Baustein 3/ Teilnehmer

|                               | N  | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|-------------------------------|----|---------|---------|------------|--------------------|
| Dimension Wichtigkeit         | 34 | 1,00    | 2,89    | 1,9160     | ,4257              |
| Dimension Bedarf              | 34 | 1,44    | 3,14    | 2,2967     | ,4584              |
| Dimension Zielerreichung      | 34 | 1,29    | 3,07    | 2,1567     | ,4229              |
| Dimension Transfer            | 13 | 1,30    | 3,19    | 2,3443     | ,5258              |
| Dimension Managementkompetenz | 13 | 1,05    | 3,33    | 2,3352     | ,5334              |
| Motivation                    | 30 | 1       | 4       | 1,97       | ,89                |
| Loyalität                     | 30 | 1       | 4       | 2,03       | ,89                |
| Gültige Werte (Listenweise)   | 10 |         |         |            |                    |

Tabelle 23: Daten aus Baustein 3/ Vorgesetzte

|                               | N  | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|-------------------------------|----|---------|---------|------------|--------------------|
| Dimension Wichtigkeit         | 25 | 1,00    | 3,13    | 1,8414     | ,4158              |
| Dimension Managementkompetenz | 13 | 1,30    | 3,46    | 2,4152     | ,6698              |
| Motivation                    | 15 | 1       | 4       | 1,80       | 1,01               |
| Loyalität                     | 15 | 1       | 4       | 2,07       | 1,03               |
| Gültige Werte (Listenweise)   | 11 |         |         |            |                    |

## Anhang G: T-Test

Tabelle 24: Daten aus Baustein 1/ Teilnehmer

|                                  | Testwert = 2 |    |                    |                       |   |        |
|----------------------------------|--------------|----|--------------------|-----------------------|---|--------|
|                                  | T            | df | Sig.<br>(2-seitig) | Mittlere<br>Differenz | 95% Konfidenzintervall<br>der Differenz |        |
|                                  |              |    |                    |                       | Untere                                  | Obere  |
| Dimension Wichtigkeit            | -8,248       | 60 | ,000               | -,3500                | -,4349                                  | -,2651 |
| Dimension Bedarf                 | 5,889        | 60 | ,000               | ,4563                 | ,3013                                   | ,6113  |
| Dimension Zielerreichung         | 5,009        | 60 | ,000               | ,2623                 | ,1575                                   | ,3670  |
| Dimension Transfer               | 4,953        | 32 | ,000               | ,4229                 | ,2490                                   | ,5968  |
| Dimension<br>Managementkompetenz | 5,873        | 32 | ,000               | ,5464                 | ,3569                                   | ,7358  |

Tabelle 25: Daten aus Baustein 1/ Vorgesetzte

|                                  | Testwert = 2 |    |                    |                       |   |        |
|----------------------------------|--------------|----|--------------------|-----------------------|---|--------|
|                                  | T            | df | Sig.<br>(2-seitig) | Mittlere<br>Differenz | 95% Konfidenzintervall<br>der Differenz |        |
|                                  |              |    |                    |                       | Untere                                  | Obere  |
| Dimension Wichtigkeit            | -8,322       | 33 | ,000               | -,4824                | -,6003                                  | -,3644 |
| Dimension<br>Managementkompetenz | 7,286        | 29 | ,000               | ,6812                 | ,4900                                   | ,8723  |

Tabelle 26: Daten aus Baustein 2/ Teilnehmer

|                                  | Testwert = 2 |    |                    |                       |   |        |
|----------------------------------|--------------|----|--------------------|-----------------------|---|--------|
|                                  | T            | df | Sig.<br>(2-seitig) | Mittlere<br>Differenz | 95% Konfidenzintervall<br>der Differenz |        |
|                                  |              |    |                    |                       | Untere                                  | Obere  |
| Dimension Wichtigkeit            | -3,709       | 36 | ,001               | -,2703                | -,4180                                  | -,1225 |
| Dimension Bedarf                 | ,025         | 36 | ,980               | 1,770E-03             | -,1410                                  | ,1446  |
| Dimension Zielerreichung         | ,454         | 36 | ,653               | 2,731E-02             | -9,47E-02                               | ,1494  |
| Dimension Transfer               | 4,825        | 25 | ,000               | ,3534                 | ,2026                                   | ,5043  |
| Dimension<br>Managementkompetenz | 5,234        | 25 | ,000               | ,4848                 | ,2941                                   | ,6756  |

Tabelle 27: Daten aus Baustein 2/ Vorgesetzte

|                                  | Testwert = 2 |    |                    |                       |   |           |
|----------------------------------|--------------|----|--------------------|-----------------------|---|-----------|
|                                  | T            | df | Sig.<br>(2-seitig) | Mittlere<br>Differenz | 95% Konfidenzintervall<br>der Differenz |           |
|                                  |              |    |                    |                       | Untere                                  | Obere     |
| Dimension Wichtigkeit            | -2,705       | 20 | ,014               | -,2211                | -,3916                                  | -5,06E-02 |
| Dimension<br>Managementkompetenz | 4,536        | 19 | ,000               | ,6855                 | ,3692                                   | 1,0018    |

Tabelle 28: Daten aus den Netzwerkkonferenzen/ Teilnehmer

|                                  | Testwert = 2 |    |                    |                       |   |           |
|----------------------------------|--------------|----|--------------------|-----------------------|---|-----------|
|                                  | T            | df | Sig.<br>(2-seitig) | Mittlere<br>Differenz | 95% Konfidenzintervall<br>der Differenz |           |
|                                  |              |    |                    |                       | Untere                                  | Obere     |
| Dimension Wichtigkeit            | -3,021       | 48 | ,004               | -,1578                | -,2628                                  | -5,28E-02 |
| Dimension Bedarf                 | 1,385        | 48 | ,172               | 9,915E-02             | -4,48E-02                               | ,2431     |
| Dimension Zielerreichung         | 3,354        | 48 | ,002               | ,2040                 | 8,170E-02                               | ,3263     |
| Dimension Transfer               | -,193        | 21 | ,849               | -1,440E-02            | -,1696                                  | ,1408     |
| Dimension<br>Managementkompetenz | 1,016        | 21 | ,321               | 8,132E-02             | -8,51E-02                               | ,2478     |

Tabelle 29: Daten aus den Netzwerkkonferenzen/ Vorgesetzte

|                                  | Testwert = 2 |    |                    |                       |   |           |
|----------------------------------|--------------|----|--------------------|-----------------------|---|-----------|
|                                  | T            | df | Sig.<br>(2-seitig) | Mittlere<br>Differenz | 95% Konfidenzintervall<br>der Differenz |           |
|                                  |              |    |                    |                       | Untere                                  | Obere     |
| Dimension Wichtigkeit            | -3,181       | 18 | ,005               | -,1908                | -,3168                                  | -6,48E-02 |
| Dimension<br>Managementkompetenz | ,817         | 14 | ,427               | 8,588E-02             | -,1395                                  | ,3112     |

Tabelle 30: Daten aus Baustein 3/ Teilnehmer

|                                  | Testwert = 2 |    |                    |                       |   |           |
|----------------------------------|--------------|----|--------------------|-----------------------|---|-----------|
|                                  | T            | df | Sig.<br>(2-seitig) | Mittlere<br>Differenz | 95% Konfidenzintervall<br>der Differenz |           |
|                                  |              |    |                    |                       | Untere                                  | Obere     |
| Dimension Wichtigkeit            | -1,151       | 33 | ,258               | -8,403E-02            | -,2326                                  | 6,449E-02 |
| Dimension Bedarf                 | 3,774        | 33 | ,001               | ,2967                 | ,1367                                   | ,4566     |
| Dimension Zielerreichung         | 2,160        | 33 | ,038               | ,1567                 | 9,120E-03                               | ,3043     |
| Dimension Transfer               | 2,361        | 12 | ,036               | ,3443                 | 2,662E-02                               | ,6621     |
| Dimension<br>Managementkompetenz | 2,265        | 12 | ,043               | ,3352                 | 1,282E-02                               | ,6575     |

Tabelle 31: Daten aus Baustein 3/ Vorgesetzte

|                                  | Testwert = 2 |    |                    |                       |   |           |
|----------------------------------|--------------|----|--------------------|-----------------------|---|-----------|
|                                  | T            | df | Sig.<br>(2-seitig) | Mittlere<br>Differenz | 95% Konfidenzintervall<br>der Differenz |           |
|                                  |              |    |                    |                       | Untere                                  | Obere     |
| Dimension Wichtigkeit            | -1,907       | 24 | ,069               | -,1586                | -,3302                                  | 1,305E-02 |
| Dimension<br>Managementkompetenz | 2,235        | 12 | ,045               | ,4152                 | 1,045E-02                               | ,8199     |

## Anhang H: Einfaktorielle Varianzanalyse

Tabelle 32: Daten aus Baustein 1/ Teilnehmer Gruppe 6 und Gruppe 7

|                               |                       | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz |
|-------------------------------|-----------------------|--------------|----|---------------------|-------|-------------|
| Dimension Wichtigkeit         | Zwischen den Gruppen  | 5,118E-02    | 1  | 5,118E-02           | ,462  | ,499        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 6,540        | 59 | ,111                |       |             |
|                               | Gesamt                | 6,591        | 60 |                     |       |             |
| Dimension Bedarf              | Zwischen den Gruppen  | ,995         | 1  | ,995                | 2,799 | ,100        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 20,974       | 59 | ,355                |       |             |
|                               | Gesamt                | 21,969       | 60 |                     |       |             |
| Dimension Zielerreichung      | Zwischen den Gruppen  | ,470         | 1  | ,470                | 2,897 | ,094        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 9,566        | 59 | ,162                |       |             |
|                               | Gesamt                | 10,036       | 60 |                     |       |             |
| Dimension Transfer            | Zwischen den Gruppen  | ,963         | 1  | ,963                | 4,429 | ,044        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 6,736        | 31 | ,217                |       |             |
|                               | Gesamt                | 7,699        | 32 |                     |       |             |
| Dimension Managementkompetenz | Zwischen den Gruppen  | ,864         | 1  | ,864                | 3,238 | ,082        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 8,274        | 31 | ,267                |       |             |
|                               | Gesamt                | 9,138        | 32 |                     |       |             |

|  | Eta  | Eta-Quadrat |
|--|------|-------------|
| Dimension Wichtigkeit *<br>Trainingsgruppe         | ,088 | ,008        |
| Dimension Bedarf *<br>Trainingsgruppe              | ,213 | ,045        |
| Dimension Zielerreichung *<br>Trainingsgruppe      | ,216 | ,047        |
| Dimension Transfer *<br>Trainingsgruppe            | ,354 | ,125        |
| Dimension Managementkompetenz *<br>Trainingsgruppe | ,308 | ,095        |

Tabelle 33: Daten aus Baustein 2/ Teilnehmer Gruppe 5 und Gruppe 6

|                               |                       | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz |
|-------------------------------|-----------------------|--------------|----|---------------------|-------|-------------|
| Dimension Wichtigkeit         | Zwischen den Gruppen  | 1,099        | 1  | 1,099               | 6,442 | ,016        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 5,972        | 35 | ,171                |       |             |
|                               | Gesamt                | 7,071        | 36 |                     |       |             |
| Dimension Bedarf              | Zwischen den Gruppen  | ,361         | 1  | ,361                | 2,022 | ,164        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 6,245        | 35 | ,178                |       |             |
|                               | Gesamt                | 6,605        | 36 |                     |       |             |
| Dimension Zielerreichung      | Zwischen den Gruppen  | ,539         | 1  | ,539                | 4,406 | ,043        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 4,285        | 35 | ,122                |       |             |
|                               | Gesamt                | 4,824        | 36 |                     |       |             |
| Dimension Transfer            | Zwischen den Gruppen  | 4,500E-02    | 1  | 4,500E-02           | ,314  | ,581        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 3,443        | 24 | ,143                |       |             |
|                               | Gesamt                | 3,488        | 25 |                     |       |             |
| Dimension Managementkompetenz | Zwischen den Gruppen  | 2,426E-02    | 1  | 2,426E-02           | ,105  | ,749        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 5,553        | 24 | ,231                |       |             |
|                               | Gesamt                | 5,578        | 25 |                     |       |             |

|                                 | Eta  | Eta-Quadrat |
|---------------------------------|------|-------------|
| Dimension Wichtigkeit *         |      |             |
| Trainingsgruppe BTM             | ,394 | ,155        |
| Dimension Bedarf *              |      |             |
| Trainingsgruppe BTM             | ,234 | ,055        |
| Dimension Zielerreichung *      |      |             |
| Trainingsgruppe BTM             | ,334 | ,112        |
| Dimension Transfer *            |      |             |
| Trainingsgruppe BTM             | ,114 | ,013        |
| Dimension Managementkompetenz * |      |             |
| Trainingsgruppe BTM             | ,066 | ,004        |

Tabelle 34: Daten aus den Netzwerkkonferenzen/ Teilnehmer Gruppe 4 und Gruppe 6

|                               |                       | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz |
|-------------------------------|-----------------------|--------------|----|---------------------|-------|-------------|
| Dimension Wichtigkeit         | Zwischen den Gruppen  | 7,092E-02    | 1  | 7,092E-02           | ,525  | ,472        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 6,347        | 47 | ,135                |       |             |
|                               | Gesamt                | 6,418        | 48 |                     |       |             |
| Dimension Bedarf              | Zwischen den Gruppen  | ,280         | 1  | ,280                | 1,119 | ,295        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 11,773       | 47 | ,250                |       |             |
|                               | Gesamt                | 12,053       | 48 |                     |       |             |
| Dimension Zielerreichung      | Zwischen den Gruppen  | ,196         | 1  | ,196                | 1,085 | ,303        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 8,503        | 47 | ,181                |       |             |
|                               | Gesamt                | 8,699        | 48 |                     |       |             |
| Dimension Transfer            | Zwischen den Gruppen  | 3,668E-02    | 1  | 3,668E-02           | ,289  | ,597        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 2,539        | 20 | ,127                |       |             |
|                               | Gesamt                | 2,576        | 21 |                     |       |             |
| Dimension Managementkompetenz | Zwischen den Gruppen  | 5,493E-02    | 1  | 5,493E-02           | ,378  | ,545        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 2,905        | 20 | ,145                |       |             |
|                               | Gesamt                | 2,960        | 21 |                     |       |             |

|                                 | Eta  | Eta-Quadrat |
|---------------------------------|------|-------------|
| Dimension Wichtigkeit *         |      |             |
| Trainingsgruppe BTM             | ,105 | ,011        |
| Dimension Bedarf *              |      |             |
| Trainingsgruppe BTM             | ,153 | ,023        |
| Dimension Zielerreichung *      |      |             |
| Trainingsgruppe BTM             | ,150 | ,023        |
| Dimension Transfer *            |      |             |
| Trainingsgruppe BTM             | ,119 | ,014        |
| Dimension Managementkompetenz * |      |             |
| Trainingsgruppe BTM             | ,136 | ,019        |

Tabelle 35: Daten aus Baustein 3/ Teilnehmer Gruppe 5 und Gruppe 6

|                               |                       | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz |
|-------------------------------|-----------------------|--------------|----|---------------------|-------|-------------|
| Dimension Wichtigkeit         | Zwischen den Gruppen  | ,212         | 1  | ,212                | 1,176 | ,286        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 5,767        | 32 | ,180                |       |             |
|                               | Gesamt                | 5,979        | 33 |                     |       |             |
| Dimension Bedarf              | Zwischen den Gruppen  | 1,014        | 1  | 1,014               | 5,484 | ,026        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 5,919        | 32 | ,185                |       |             |
|                               | Gesamt                | 6,934        | 33 |                     |       |             |
| Dimension Zielerreichung      | Zwischen den Gruppen  | ,151         | 1  | ,151                | ,841  | ,366        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 5,752        | 32 | ,180                |       |             |
|                               | Gesamt                | 5,903        | 33 |                     |       |             |
| Dimension Transfer            | Zwischen den Gruppen  | 1,581E-03    | 1  | 1,581E-03           | ,005  | ,944        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 3,316        | 11 | ,301                |       |             |
|                               | Gesamt                | 3,317        | 12 |                     |       |             |
| Dimension Managementkompetenz | Zwischen den Gruppen  | 2,385E-02    | 1  | 2,385E-02           | ,077  | ,786        |
|                               | Innerhalb der Gruppen | 3,391        | 11 | ,308                |       |             |
|                               | Gesamt                | 3,414        | 12 |                     |       |             |

|  | Eta  | Eta-Quadrat |
|--|------|-------------|
| Dimension Wichtigkeit *<br>Trainingsgruppe BTM         | ,188 | ,035        |
| Dimension Bedarf *<br>Trainingsgruppe BTM              | ,383 | ,146        |
| Dimension Zielerreichung *<br>Trainingsgruppe BTM      | ,160 | ,026        |
| Dimension Transfer *<br>Trainingsgruppe BTM            | ,022 | ,000        |
| Dimension Managementkompetenz *<br>Trainingsgruppe BTM | ,084 | ,007        |

## Anhang I: Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson

Tabelle 36: Daten aus Baustein 1

|                               |   | Dimension Wichtigkeit | Dimension Bedarf     | Dimension Zielerreichung | Dimension Transfer   | Dimension Managementkompetenz | Dimension Praxisbezug |
|-------------------------------|---|-----------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Dimension Wichtigkeit         | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N |                       |                      |                          |                      |                               |                       |
| Dimension Bedarf              | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,089<br>,249<br>61    |                      |                          |                      |                               |                       |
| Dimension Zielerreichung      | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,205<br>,057<br>61    | ,674**<br>,000<br>61 |                          |                      |                               |                       |
| Dimension Transfer            | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,218<br>,115<br>32    | ,341*<br>,028<br>32  | ,349*<br>,025<br>32      |                      |                               |                       |
| Dimension Managementkompetenz | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,029<br>,438<br>32    | ,298*<br>,049<br>32  | ,233<br>,100<br>32       | ,829**<br>,000<br>33 |                               |                       |
| Dimension Praxisbezug         | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,046<br>,401<br>32    | ,142<br>,218<br>32   | ,066<br>,359<br>32       | ,508**<br>,001<br>33 | ,631**<br>,000<br>33          |                       |

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

Tabelle 37: Daten aus Baustein 2

|                               |   | Dimension Wichtigkeit | Dimension Bedarf     | Dimension Zielerreichung | Dimension Transfer   | Dimension Managementkompetenz | Dimension Praxisbezug |
|-------------------------------|---|-----------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Dimension Wichtigkeit         | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N |                       |                      |                          |                      |                               |                       |
| Dimension Bedarf              | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,392**<br>,008<br>37  |                      |                          |                      |                               |                       |
| Dimension Zielerreichung      | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,705**<br>,000<br>37  | ,641**<br>,000<br>37 |                          |                      |                               |                       |
| Dimension Transfer            | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | -,097<br>,365<br>15   | ,478*<br>,036<br>15  | ,267<br>,168<br>15       |                      |                               |                       |
| Dimension Managementkompetenz | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,022<br>,469<br>15    | ,465*<br>,040<br>15  | ,280<br>,156<br>15       | ,784**<br>,000<br>26 |                               |                       |
| Dimension Praxisbezug         | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,106<br>,354<br>15    | -,136<br>,315<br>15  | ,072<br>,400<br>15       | ,411*<br>,019<br>26  | ,555**<br>,002<br>26          |                       |

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

Tabelle 38: Daten aus den Netzwerkkonferenzen

|                               |   | Dimension Wichtigkeit | Dimension Bedarf     | Dimension Zielerreichung | Dimension Transfer   | Dimension Managementkompetenz |
|-------------------------------|---|-----------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|-------------------------------|
| Dimension Wichtigkeit         | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N |                       |                      |                          |                      |                               |
| Dimension Bedarf              | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,031<br>,417<br>49    |                      |                          |                      |                               |
| Dimension Zielerreichung      | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,209<br>,075<br>49    | ,627**<br>,000<br>49 |                          |                      |                               |
| Dimension Transfer            | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,344<br>,075<br>19    | ,449*<br>,027<br>19  | ,260<br>,141<br>19       |                      |                               |
| Dimension Managementkompetenz | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,356<br>,067<br>19    | ,450*<br>,027<br>19  | ,302<br>,104<br>19       | ,610**<br>,001<br>22 |                               |

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

Tabelle 39: Daten aus Baustein 3

|                               |   | Dimension Wichtigkeit | Dimension Bedarf     | Dimension Zielerreichung | Dimension Transfer   | Dimension Managementkompetenz | Dimension Praxisbezug |
|-------------------------------|---|-----------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Dimension Wichtigkeit         | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N |                       |                      |                          |                      |                               |                       |
| Dimension Bedarf              | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,206<br>,121<br>34    |                      |                          |                      |                               |                       |
| Dimension Zielerreichung      | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,438**<br>,005<br>34  | ,655**<br>,000<br>34 |                          |                      |                               |                       |
| Dimension Transfer            | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,188<br>,302<br>10    | -,221<br>,269<br>10  | ,592*<br>,036<br>10      |                      |                               |                       |
| Dimension Managementkompetenz | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | -,034<br>,463<br>10   | ,061<br>,434<br>10   | ,426<br>,110<br>10       | ,807**<br>,000<br>13 |                               |                       |
| Dimension Praxisbezug         | Korrelation nach Pearson<br>Signifikanz (1-seitig)<br>N | ,358<br>,155<br>10    | -,292<br>,206<br>10  | ,125<br>,365<br>10       | ,498*<br>,042<br>13  | ,790**<br>,001<br>13          |                       |

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

## Anhang J: Statistische Häufigkeiten zu Hypothese 4 (Altersgrenze für die Teilnahme an einer Maßnahme zur Führungskräfteentwicklung)

Tabelle 40: Einschätzung Teilnehmer

|                    |         |       |
|--------------------|---------|-------|
| N                  | Gültig  | 27    |
|                    | Fehlend | 11    |
| Mittelwert         |         | 47,78 |
| Standardabweichung |         | 9,23  |
| Minimum            |         | 34    |
| Maximum            |         | 67    |

|         | Häufigkeit | Prozent | Gültige<br>Prozente | Kumulierte<br>Prozente |
|---------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig  | 34         | 1       | 2,6                 | 3,7                    |
|         | 35         | 1       | 2,6                 | 3,7                    |
|         | 36         | 1       | 2,6                 | 3,7                    |
|         | 37         | 1       | 2,6                 | 3,7                    |
|         | 39         | 1       | 2,6                 | 3,7                    |
|         | 40         | 4       | 10,5                | 14,8                   |
|         | 42         | 1       | 2,6                 | 3,7                    |
|         | 45         | 3       | 7,9                 | 11,1                   |
|         | 50         | 6       | 15,8                | 22,2                   |
|         | 54         | 1       | 2,6                 | 3,7                    |
|         | 55         | 2       | 5,3                 | 7,4                    |
|         | 56         | 1       | 2,6                 | 3,7                    |
|         | 59         | 2       | 5,3                 | 7,4                    |
|         | 67         | 2       | 5,3                 | 7,4                    |
|         | Gesamt     | 27      | 71,1                | 100,0                  |
| Fehlend | 999        | 4       | 10,5                |                        |
|         | System     | 7       | 18,4                |                        |
|         | Gesamt     | 11      | 28,9                |                        |
| Gesamt  |            | 38      | 100,0               |                        |

Tabelle 41: Einschätzung Vorgesetzte

|                    |         |       |
|--------------------|---------|-------|
| N                  | Gültig  | 14    |
|                    | Fehlend | 12    |
| Mittelwert         |         | 44,36 |
| Standardabweichung |         | 4,88  |
| Minimum            |         | 40    |
| Maximum            |         | 55    |

|         |        | Häufigkeit | Prozent | Gültige<br>Prozente | Kumulierte<br>Prozente |
|---------|--------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig  | 40     | 4          | 15,4    | 28,6                | 28,6                   |
|         | 42     | 4          | 15,4    | 28,6                | 57,1                   |
|         | 43     | 1          | 3,8     | 7,1                 | 64,3                   |
|         | 45     | 1          | 3,8     | 7,1                 | 71,4                   |
|         | 50     | 3          | 11,5    | 21,4                | 92,9                   |
|         | 55     | 1          | 3,8     | 7,1                 | 100,0                  |
|         | Gesamt | 14         | 53,8    | 100,0               |                        |
| Fehlend | 999    | 6          | 23,1    |                     |                        |
|         | System | 6          | 23,1    |                     |                        |
|         | Gesamt | 12         | 46,2    |                     |                        |
| Gesamt  |        | 26         | 100,0   |                     |                        |

## Literaturverzeichnis

- Alt, Christel; Sauter, Edgar; Tillmann, Heinrich (1994): Berufliche Weiterbildung in Deutschland: Strukturen und Entwicklungen. Bericht nach Artikel 11 (2) des EG-Ratsbeschlusses vom 29. Mai 1990 über das FORCE-Aktionsprogramm; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.; 1994), Bielefeld: Bertelsmann.
- Arnold, Rolf (1995): Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen, 2. Auflage. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 3, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje (1995): Neuere Tendenzen in der Weiterbildung, illustriert am Beispiel der betrieblichen Weiterbildung. In: Feuchthofen, Jörg (Hrsg.; 1995): GdWZ, Heft 3/1995, 134-139.
- Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen, München: Franz Vahlen.
- Arnold, Rolf (Hrsg.; 1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Opladen: Leske und Budrich.
- Arnold, Rolf; Bloh Egon (2001): Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen – Einführung und Überblick. In: Arnold, Rolf; Bloh Egon (Hrsg.; 2001): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5-40.
- Arthur, Winfred Jr.; Bennett, Winston Jr.; et al. (2003): Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features, American Psychological Association (Hrsg.; 2003): Journal of Applied Psychology, 88: Washington D.C., 234-245.
- Aschoff, Ulrich (1995): Nutzung von Weiterbildungsangeboten und Implementierung von Weiterbildungsinhalten für KMU-Führungskräfte im internationalen Vergleich, Dissertation, Universität St. Gallen, Bamberg: Difo-Druck.
- Atteslander, Peter (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung, 10., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- AUDI AG (Hrsg.; 2000): Das Rad der Zeit. Die Geschichte der AUDI AG, 3. Auflage, München: Oldenbourg.
- AUDI AG (Hrsg.; 2007a): Der Audi Geschäftsbericht 2006, Ingolstadt: AUDI AG.
- AUDI AG (Hrsg.; 2007b): Unternehmenspräsentation, Ingolstadt: AUDI AG.
- Audi Akademie (Hrsg.; 2004a): „Refresher“ für bereits geschulte Beobachter, Unternehmenspräsentation, Ingolstadt: Audi Akademie.

- Audi Akademie (Hrsg.; 2004b): Basistraining Management, Unternehmenspräsentation, Ingolstadt: Audi Akademie.
- Audi Akademie (Hrsg.; 2006a): Personalentwicklung. Managemententwicklung AUDI AG, Programm 2006, Ingolstadt: Audi Akademie.
- Audi Akademie (Hrsg.; 2006b): Unternehmenspräsentation, Ingolstadt: Audi Akademie.
- Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; u.a. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, 11., überarbeitete Auflage, Berlin Heidelberg: Springer.
- Baethge, Martin (1980): Qualifikation – Qualifikationsstruktur. In: Wulf, Christoph (Hrsg.; 1980): Wörterbuch der Erziehung, 5. Auflage, München-Zürich: R. Piper & Co., 478-484.
- Balzer, Carolin (2001): Finanzierung der Weiterbildung. Abschlussbericht. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.; 2001), Frankfurt am Main: DIE.
- Baum, Britta; Seitz, Helmut (2003): Demographischer Wandel und Bildungsausgaben: Empirische Evidenz für die westdeutschen Länder. In: Steiner, Viktor; Baumgartner, Hans J. (Hrsg.; 2003): Beiträge zur Bildungsdiskussion; Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin (DIW) (Hrsg.; 2003): Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, Jahrgang 2003, Band 2, Berlin: Duncker & Humblot, 205-219.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.; 2007): G8 in Bayern, <http://www.g8-in-bayern.de/g8/default.asp> (2007-04-06).
- Beck, C.H. (Hrsg.; 2006): Arbeitsgesetze, 68., neu bearbeitete Auflage, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Becker, Gary S. (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, Third Edition, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Becker, Manfred (1999): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung, 2., vollständig überarbeitete Auflage, München, Wien: Hanser.
- Becker, Manfred (2002): Gestaltung der Personal- und Führungskräfteentwicklung. Empirische Erhebung, State of the Art und Entwicklungstendenzen, München, Mering: Hampp.
- Becker, Manfred (2005a): Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus, Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Becker, Manfred (2005b): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis, 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

- Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth; Walden, Günter (2004): Weiterbildung nützt. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.; 2004): DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Juni 2004, Bielefeld: Bertelsmann, 38-41.
- Behringer, Friederike (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz, Opladen: Leske + Budrich.
- Bildungsklick.de (2007), Pressemeldung Statistisches Bundesamt (Hrsg.; 2007): Betriebliche Weiterbildung für 27% der älteren Beschäftigten, <http://bildungsklick.de/pm/54710/betriebliche-weiterbildung-fuer-27-der-aelteren-beschaeftigten/> (2007-08-10).
- Blaug, Mark (1974): Ansätze zur Bildungsplanung. In: Hegelheimer, Armin (Hrsg.; 1974): Texte zur Bildungsökonomie, Frankfurt-Berlin-Wien: Verlag Ullstein GmbH, 257-296.
- Blaug, Mark (1976): The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey. In: The American Economic Association (Hrsg.; 1976): The Journal of Economic Literature, March 1976, Volume XIV, Number 1, 827-855.
- Bleymüller, Josef; Gehlert, Günther; Gülicher, Herbert (1992): Statistik für Wirtschaftswissenschaftler, 8., überarbeitete Auflage, München: Vahlen.
- Bleymüller, Josef, Gehlert, Günther (1992): Statistische Formeln, Tabellen und Programme, 6. Auflage, München: Vahlen.
- BMBW (Hrsg.; 1975): Grund- und Strukturdaten 1975, Bonn.
- BMBW (Hrsg.; 1976): Grund- und Strukturdaten 1976, Bonn.
- BMBW (Hrsg.; 1987): Grund- und Strukturdaten 1987/1988, Bonn.
- BMBW (Hrsg.; 1993): Grund- und Strukturdaten 1993/1994, Bonn.
- BMBF (Hrsg.; 2000): Grund- und Strukturdaten 1999/2000, Bonn.
- BMBF (Hrsg.; 2001): Grund- und Strukturdaten 2000/2001, Bonn.
- BMBF (Hrsg.; 2002): Grund- und Strukturdaten 2001/2002, Bonn.
- BMBF (Hrsg.; 2004): Grund- und Strukturdaten 2003/2004, Bonn, Berlin.
- BMBF (Hrsg.; 2005): Grund- und Strukturdaten 2005, Bonn, Berlin.
- BMBF (Hrsg.; 2007): Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland, [http://www.bmbf.de/pub/bildung\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildung_in_deutschland.pdf) (2007-03-16).
- Boller, Eberhard; Schuster, Dietmar (2004): Volkswirtschaftslehre für die berufliche Weiterbildung, 3. Auflage, Rinteln: Merkur Verlag.

- Bonin, Holger; Schneider, Marc; et al. (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und –angebot bis 2020, IZA Research Report No. 9, BMBF (Hrsg.; 2007): Bonn.
- Bortz, Jürgen (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler, 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4., überarbeitete Auflage, Heidelberg: Springer.
- Böhm, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik. Begründet von Wilhelm Hehlmann, 15., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Brandt, Peter (2004): Stickwort: Nutzen von (Weiter-)Bildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.; 2004): DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Juni 2004, Bielefeld: Bertelsmann, 24-25.
- Bröckermann, Reiner (2003): Personalwirtschaft. Lehr- und Übungsbuch für Human Resource Management, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Brockhaus (Hrsg.; 1988): Brockhaus-Enzyklopädie in 24 Bänden, 19., völlig neu bearbeitete Auflage, Mannheim: F.A. Brockhaus.
- Brockhaus (Hrsg.; 2004): Der Brockhaus. In drei Bänden, 3., völlig neu bearbeitete Auflage, Leipzig – Mannheim: F.A. Brockhaus.
- Bronner, Rolf (1983): Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung, München; Wien: Hanser.
- Bundesregierung (Hrsg.; 2007): Rente mit 67 – ohne Alternative, <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2007/03/2007-03-09-rente-mit-67.html> (2007-04-06).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.; 1974): Bildungsgesamtplan. Band 1, Stuttgart: Ernst Klett.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK); Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.; 2006): Studien- & Berufswahl 2006/2007. Informationen und Entscheidungshilfen, 36. überarbeitete Auflage, Leck: Clausen & Bosse, 115.
- Bungard, Walter; Holling, Heinz; Schultz-Gambard, Jürgen (1996): Methoden der Arbeits- und Organisationspsychologie, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Burke, Michael J.; Day, Russell R. (1986): A cumulative study of the effectiveness of managerial training, American Psychological Association (Hrsg.; 1986): Journal of Applied Psychology, 71: Washington D.C., 232-245.

- Bühl, Achim; Zöfel, Peter (1994): SPSS für Windows Version 6: Praxisorientierte Einführung in die moderne Datenanalyse, Bonn; Paris: Addison – Wesley.
- Bühner, Markus (2004): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, München: Pearson Studium.
- Campbell, Donald T.; Stanley Julian C. (1963): Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research, Houghton Mifflin Company: Boston.
- Cannon-Bowers, Janis A.; Salas, Eduardo; Tannenbaum, Scott I.; Mathieu, John E. (1995): Toward theoretically based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation, American Psychological Association (Hrsg.; 1995): Military Psychology, 7: Washington D.C., 141-164.
- Carnoy, Martin (1995): Economics of Education, Then and Now. In: Carnoy, Martin (Hrsg.; 1995): International encyclopedia of economics of education. Second edition, Oxford: Cambridge University Press.
- Combe, Arno; Petzold, Hans-Joachim (1977): Bildungsökonomie. Eine Einführung, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Corsten, Hans (Hrsg.; 1993): Lexikon der Betriebswirtschaftslehre, 2., unwesentlich veränderte Auflage, München; Wien: Oldenbourg.
- Correa, Hector (1963): The Economics of Human Resources, Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Durchgesehene Auflage, Hamburg: Nannen-Verlag.
- Dahm, Gerwin; Gerhard, Rolf; u.a. (Hrsg.; 1980): Wörterbuch der Weiterbildung, München: Kösel.
- Dederling, Heinz; Feig, Gottfried (1993): Personalplanung und Weiterbildung im Betrieb. Ein Lern- und Arbeitsbuch, Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Denison, Edward F. (1964): Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth. In: OECD (Hrsg.; 1964): The Residual Factor and Economic Growth, Paris.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.; 1971): Strukturplan für das Bildungswesen, 3. Auflage, Stuttgart: Ernst Klett.
- Diekmann, Andreas (2005): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 13. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dieterle, Willi K. M. (1983): Betriebliche Weiterbildung. Problemfelder und Konzeptionen, Göttingen: Schwartz.

- Duden (Hrsg.; 2002): Das Bedeutungswörterbuch, Band 10, 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Mannheim: Dudenverlag.
- Eckhardt, Wolfgang (1978): Bildungsökonomie. Entwicklung – Modelle – Perspektiven, Bad Homburg: Verlag Gehlen.
- Eco, Umberto (2003): Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften, 10., unveränderte Auflage der deutschen Ausgabe, Heidelberg: C. F. Müller.
- Edding, Friedrich (1963): Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Bergstraesser, Arnold (Hrsg.): Freiburger Studien zu Politik und Soziologie, Freiburg im Breisgau: Verlag Rombach & Co GmbH.
- Ehmann, Christoph (2003): Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung, 2., überarbeitete Auflage, Bielefeld: Bertelsmann.
- Eichenberger, Patrick (1992): Betriebliche Bildungsarbeit. Return on Investment und Erfolgscontrolling, Dissertation, Universität Genf, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Essl, Günter (1996): Weiterbildungspraxis in Großunternehmen. Eine Pilotstudie, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Faulstich, Peter (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung: Kompetenz und Organisation, München: Franz Vahlen.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung, Weinheim; München: Juventa.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung, München, Wien: Oldenbourg.
- Feuchthofen, Jörg E. (Hrsg.): GdWZ – Grundlagen der Weiterbildung, Schwerpunkt PISA, Heft 2/2002.
- Feuchthofen, Jörg E. (Hrsg.): Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Heft 3/2005-Heft 4/2007.
- Frey, Urs (2002): Evaluation der Weiterbildung für Klein- und Mittelunternehmen (KMU) aus Anbieter- und Nachfragersicht, Dissertation, Universität St. Gallen, Bamberg: Difo-Druck.
- Gabler-Wirtschafts-Lexikon (1984): Taschenbuch-Kassette mit 6 Bänden, 11., neubearbeitete Auflage, Wiesbaden: Gabler.
- Gabler-Wirtschafts-Lexikon (1997): Taschenbuch-Kassette mit 10 Bänden, 14. Auflage, Wiesbaden: Gabler.

- Gaugler, Eduard (Hrsg.; 1986): Betriebliche Weiterbildung als Führungsaufgabe: Zum 80. Geburtstag von August Marx, Wiesbaden: Gabler.
- Geigant, Friedrich; Haslinger, Franz; u.a.(2000): Lexikon der Volkswirtschaft, 7., überarbeitete und erweiterte Auflage, Landsberg/Lech: verlag moderne industrie.
- Görs, Dieter (1999): Wem nützt die betrieblich-berufliche Weiterbildung? – Historische und aktuelle Aspekte einer politisch kontroversen Diskussion. In: Hendrich, Wolfgang; Büchter, Karin (Hrsg.; 1999): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis, München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Götz, Klaus (2001): Zur Evaluierung betrieblicher Weiterbildung, Band 1: Theoretische Grundlagen, 4. verbesserte Auflage, München und Mering: Rainer Hampp.
- Graf, Werner (1992): Messung betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen. In: Feuchthofen, Jörg (Hrsg.; 1992): GdWZ , Heft 1/1992, 9-12.
- Groothoff, Hans-Hermann (1978): Bildung und Ausbildung. In: Wirth, Ingeborg (Hrsg.; 1978): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Unter Mitarbeit von Hans-Hermann Groothoff, Paderborn: Schöningh. 107-113.
- Grünewald, Uwe; Moraal, Dick; Schönefeld, Gudrun (Hrsg.; 2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bielefeld: Bertelsmann.
- Grünewald, Uwe; Moraal, Dick (2004): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland – fit für Europa? Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung, Bonn: BIBB, <http://www.bibb.de/de/print/7190.htm> (2006-09-10).
- Gudelius, Jochen (2001): Wissen fördert Wettbewerbsfähigkeit. In Arbeit und Arbeitsrecht – AuA 08/01, 340-345.
- Häring, Karin (2000): Trendwende im Management-Development. In: management & training 3/2000, 10-13.
- Häring, Karin (2001): Zur Praxis der Evaluation und des Bildungscontrollings. Ergebnisse einer Expertenbefragung zum Einsatz von Erhebungsinstrumenten bei der Führungskräfteentwicklung in deutschen Unternehmen. In: DGFP (Hrsg.; 2001): Personalführung, Heft 7/2001, 72-76.
- Häring, Karin (2003): Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften. Anspruch und Realität des Effektivitätscontrollings in deutschen Unternehmen, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Hegelheimer, Armin (Hrsg.; 1974): Texte zur Bildungsökonomie, Frankfurt-Berlin-Wien: Verlag Ullstein GmbH.

- Hegelheimer, Armin (1975): Bildungsbedarf und berufliche Qualifikation. In: Lohmar, Ulrich; Ortner Gerhard E.; u.a. (Hrsg.; 1975): Der doppelte Flaschenhals. Die deutsche Hochschule zwischen Numerus clausus und Akademikerarbeitslosigkeit, Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, 72-91.
- Hentig, Hartmut von (1999): Bildung. Ein Essay. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hofmann, Lothar (1995): Brief und Siegel für Qualität in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, Jörg (Hrsg.; 1995): GdWZ, Heft 3/1995, 146-150.
- Hohlstein, Michael; Pflugmann, Barbara; u.a. (2003): Lexikon der Volkswirtschaft, 2. Auflage, München: Beck-Wirtschaftsberater im dtv.
- Hummel, Thomas (2001): Erfolgreiches Bildungscontrolling. Praxis und Perspektiven, 2., überarbeitete Auflage, Heidelberg: Sauer.
- Immel, Susanne (1994): Bildungsökonomische Ansätze von der klassischen Nationalökonomie bis zum Neoliberalismus. Ihre Bedeutung für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jánossy, Franz; Holló, Maria (1966): Das Ende der Wirtschaftswunder. Erscheinung und Wesen der wirtschaftlichen Entwicklung. Probleme sozialistischer Politik 12, Frankfurt: Verlag Neue Kritik.
- Jeserich, Wolfgang (Hrsg.; 1989): Top Aufgabe. Die Entwicklung von Organisationen und menschlichen Ressourcen mit Literaturhinweisen, Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Band 8, München, Wien: Carl Hanser.
- Jung, Hans (2006): Personalwirtschaft, 7., überarbeitete Auflage, München: Oldenbourg.
- Kade Jochen; Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung / Weiterbildung, Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kailer, Norbert (1996): Controlling in der Weiterbildung. In: Münch, Joachim (Hrsg.; 1996): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung, Berlin: Erich Schmidt.
- Kaiser, Ruth; Kaiser, Arnim (1994): Begriff der Schlüsselqualifikationen. In: Feuchthofen, Jörg (Hrsg.; 1994): GdWZ, Heft 4/1994.
- Karg, Ulrike (2006): Betriebliche Weiterbildung und Lerntransfer. Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im organisationalen Kontext, Bielefeld: Bertelsmann.
- Kegelman, Monika (1995): CERTQUA: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN/EN/ISO 9000 ff. in der beruflichen Bildung. In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hrsg.; 1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 155-177.

- Kemnitz, Alexander; Weizsäcker, Robert K. von (2003): Bildungsreform in der Demokratie. In: Steiner, Viktor; Baumgartner, Hans J. (Hrsg.; 2003): Beiträge zur Bildungsdiskussion; Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin (DIW) (Hrsg.; 2003): Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, Jahrgang 2003, Band 2, Berlin: Duncker & Humblot, 188-204.
- Kirkpatrick, Donald L. (1999). Evaluating Training Programs. The Four Levels, Second Edition, San Francisco: Berrett-Koehler.
- Klusen, Norbert (1975): Innerbetriebliche Weiterbildung: Methoden und Lösungsformen in der industriellen Praxis, Berlin: Erich Schmidt.
- Klüber, Katrin; Löwe, Carsten R. (1995): Qualitätssicherung für die Weiterbildung von Führungskräften. In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hrsg.; 1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 138-154.
- Krekel, Elisabeth (1999): Bildungscontrolling und Weiterbildungsbedarfsermittlung. In: Hendrich, Wolfgang; Büchter, Karin (Hrsg.; 1999): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis, München und Mering: Rainer Hampp.
- Kromrey, Helmut (2002): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, 10., vollständig überarbeitete Auflage, Opladen: Leske + Budrich.
- Krug, Peter (1995): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, Jörg (Hrsg.; 1995): GdWZ, Heft 6/1995, 313-315.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.; 2005): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Statistik. Bereich Hochschule, Fächerspezifische Prognose der Hochschulabsolventen bis 2015, Berlin/Bonn.
- Kunz, Gunnar: Entwicklung nach Maß. In: managerSeminare Verlags GmbH (Hrsg.; 2000): managerSeminare, Heft 42, Mai 2000, 82-88.
- Kuwan, Helmut (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.; 2005).
- Kübel, Rolf (1994): Aufgaben von Führungskräften. In: Dahlems, Rolf (Hrsg.; 1994): Handbuch des Führungskräfte-Managements, München: Beck, 19-36.
- Küppers, Bert; Leuthold, Dieter; Pütz, Helmut (2001): Handbuch berufliche Aus- und Weiterbildung: Leitfaden für Betriebe, Schulen, Ausbildungsstätten und Hochschulen, 2. Auflage, München: Vahlen.

- Leitl, Julia (2006): Die Auswirkungen des Selbstkonstrukts auf die Beurteilung eigener Leistungen, Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg, München: Verlag Dr. Kovac.
- Lenzen, Andreas (1998): Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen. Mitarbeiter optimal fördern, Heidelberg: Sauer.
- Lohmar, Ulrich; Ortner Gerhard E.; u.a. (Hrsg.; 1975): Der doppelte Flaschenhals. Die deutsche Hochschule zwischen Numerus clausus und Akademikerarbeitslosigkeit, Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Mandl, Heinz (2005): Lebenslanges Lernen: Konsequenzen für das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem, Vortrag auf der Fachtagung „Zukunft der Weiterbildung – Weiterbildung der Zukunft“ des bbw (Bildungswerk der bayerischen Wirtschaft) am 15.11.2005.
- Maier, Harry (1994): Bildungsökonomie. Die Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Mattern, Cornelia (1997): Der Bildungsgutschein. In: Böttcher, Wolfgang; Weishaupt Horst; Weiß, Manfred (Hrsg.; 1997): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.; 1997): Initiative Bildung, Band 3, Weinheim; München: Juventa, 105-119.
- Mentzel, Wolfgang (2005): Personalentwicklung. Erfolgreich motivieren, fördern und weiterbilden, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Meulemann, Heiner (1985): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule, Frankfurt am Main; New York: Campus.
- Nagel, Kurt (1994): Weiterbildung als strategischer Erfolgsfaktor. Der Weg zum unternehmerisch denkenden Mitarbeiter, 3. Auflage, Landsberg/Lech: verlag moderne industrie.
- Naumann, Jens (Hrsg.; 1970): Forschungsökonomie und Forschungspolitik. Ausgewählte amerikanische Beiträge, Stuttgart: Ernst Klett.
- Nefiodow, Leo A. (2001): Der sechste Kondratieff. Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information, 5., aktualisierte Auflage, Sankt Augustin: Rhein-Sieg.
- OECD (Hrsg.; 2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003, Paris: OECD.
- Online-Verwaltungslexikon (2006): Qualität, <http://www.olev.de/qualitaet.htm> (2006-09-23).

- Pawlowsky, Peter; Bäumer, Jens (1996): Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen, München: Beck.
- Pech, Ulrike (2001): Bildungscontrolling: Deskription, Klassifikation, Identitäten und Disparitäten, Dissertation, Universität Jena, Aachen: Shaker.
- Petersen, Thieß (2000): Handbuch zur beruflichen Weiterbildung. Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pfohl, Hans-Christian (Hrsg.; 1990): Betriebswirtschaftslehre der Mittel- und Kleinbetriebe: Grössenspezifische Probleme und Möglichkeiten zu ihrer Lösung, 2., neu bearbeitete Auflage, Berlin: Erich Schmidt.
- Pleines, Jürgen-Eckhard (1971): Bildung, Grundlegung und Kritik eines pädagogischen Begriffs, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Picht, Georg (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe, München: dtv.
- Preuß, Volker (1980): Berufliche Weiterbildung. In: Dahm, Gerwin; Gerhard, Rolf; u.a. (Hrsg.; 1980): Wörterbuch der Weiterbildung, München: Kösel.
- Psacharopoulos, George (Hrsg.; 1987): The Cost-Benefit-Model. In: ders. (1987), Economics of Education. Research and Studies. Washington: Pergamon Press, 342-347.
- Raapke, Hans-Dietrich (1980): Weiterbildung. In: Wulf, Christoph (Hrsg.; 1980): Wörterbuch der Erziehung, 5. Auflage, München-Zürich: R. Piper & Co, 625-629.
- Rank, Birgit; Thiemann, Thomas (1998): Maßnahmen zur Sicherung des Praxistransfers. In: Rank, Birgit; Wakenhut, Roland (Hrsg.; 1998): Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte training, München und Mering: Hampp, 31-77.
- Reglin, Thomas; Severing, Eckart (Hrsg.; 1995): Bildungsplanung im Betrieb. Strategien zur Ökonomisierung betrieblicher Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen, Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e.V. (bfz), (Hrsg.; 1995): Wirtschaft und Weiterbildung, Band 8, Nürnberg: bfz.
- Regnet, Erika (1995): Der Weg in die Zukunft – Neue Anforderungen an die Führungskraft. In: Rosenstiel, Lutz v.; Regnet, Erika; Domsch, Michel (Hrsg.; 1995): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Reischmann, Jost (1995): Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Feuchthofen, Jörg (Hrsg.; 1995): GdWZ, Heft 4/1995, 200-204.
- Riese, Hajo (1974): Theorie der Bildungsplanung und Struktur des Bildungswesens. In: Hegelheimer, Armin (Hrsg.; 1974): Texte zur Bildungsökonomie, Frankfurt-Berlin-Wien: Verlag Ullstein GmbH, 344-376.

- Rodehuth, Maria (1999): Weiterbildung und Personalstrategien. Eine ökonomisch fundierte Analyse der Bestimmungsfaktoren und Wirkungszusammenhänge, München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Roloff, Otto (1968): Finanzprobleme des Bildungswesens. In: Widmaier, Hans Peter und Mitarbeiter (1968): Zur Strategie der Bildungspolitik, Bern: Stämpfli & Cie.
- Rüdenauer, Manfred R. A. (1995): Elemente eines effektiven Weiterbildungs-Controlling. In: Feuchthofen, Jörg (Hrsg.; 1995): GdWZ, Heft 3/1995, 152-155.
- Sauter, Edgar (1995): Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hrsg.; 1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 22-39.
- Schavan, Annette (2006): Bildung und Wissenschaft – Schlüssel zur Zukunft. In: Feuchthofen, Jörg E. (Hrsg.; 2006): Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Heft 2/2006, 6-7.
- Scherer, Lukas A. (1996): Partnerschaftliche Weiterbildung für Führungskräfte aus schweizerischen KMU: Analyse des schweizerischen Weiterbildungsmarkts und konzeptionelle Ansätze für die Programmgestaltung der Weiterbildungsanbieter, Dissertation, Universität St. Gallen, Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.
- Schirmer, Frank C. (2005): Bildungsnutzen glaubwürdig nachweisen. In: wirtschaft & weiterbildung, Heft 11-12/2005, Freiburg: Haufe, 22-26.
- Scholz, Christian (2000): Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltens-theoretische Grundlagen, 5., neubearbeitete und erweiterte Auflage, München: Vahlen.
- Schultz, Theodore W. (1961): Education and Economic Growth. In: Henry, Nelson B. (Hrsg.; 1961): Social Forces Influencing American Education. The Sixtieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago: The University of Chicago Press. 46-88.
- Schwuchow, Karlheinz (1992): Weiterbildungsmanagement. Planung, Durchführung und Kontrolle der externen Führungskräfteweiterbildung, Dissertation, Universität Bielefeld, Stuttgart: M & P.
- Shadish, William R.; Cook Thomas D.; Campbell Donald T. (2002): Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference, Boston; New York: Houghton Mifflin Company.
- Sebald, Harriet; Enneking, Andreas (2006): Führungsnachwuchs intern heranziehen. In: Straub, Reiner (Hrsg.; 2006): Personalmagazin, Ausgabe 01/2006, 58-60.
- Sengenberger, Werner (1978): Arbeitsmarktstruktur: Ansätze zu einem Modell des segmentierten Arbeitsmarkts, 2. Auflage, Frankfurt am Main: Campus.

- Siebert, Horst (1999): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt; Rudolf (Hrsg.; 1999): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Opladen: Leske + Budrich, 54-80.
- Sprenger, Reinhard K. (2002): Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse, 17. überarbeitete und erweiterte Auflage, Frankfurt/Main: Campus.
- Stangel-Meseke, Martina (1994): Schlüsselqualifikation in der betrieblichen Praxis. Ein Ansatz in der Psychologie, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Teuchert, Ralph (1995): Personalentwicklung und Beratung, Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag.
- Theisen, Manuel R. (2002): Wissenschaftliches Arbeiten. Technik – Methodik – Form, 11., aktualisierte Auflage, München: Vahlen.
- Timmermann, Dieter (1997): Bildungsökonomie. In: Gabler-Wirtschafts-Lexikon, 14. Auflage, Bd. 2, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, 640-649.
- Timmermann, Dieter (1998): Öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. In: Elsner, Wolfram; u.a. (Hrsg.; 1998): Ökonomie in gesellschaftlicher Verantwortung: Sozialökonomik und Gesellschaftsreform heute, Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegfried Katterle, Berlin: Duncker u. Humblot, 335-353.
- trendence (Hrsg.; 2006): Das Absolventenbarometer 2006 – Deutsche Engineering Edition, Hauptbericht, Berlin: trendence.
- Walden, Günter (2000): Kosten-Nutzen-Controlling. In: Seeber, Susan; Krekel, Elisabeth M.; van Buer, Jürgen (Hrsg.; 2000): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit, Frankfurt am Main: Lang, 173-193.
- Wang, Edgar (2003): ROI-Diskussionen haben nur Alibifunktion. Global Learning Interview mit Dr. Reinhold Weiss (2003-11-28), [http://www.global-learning.de/global-learning/cgi-bin/gl\\_userpage.cgi?StructuredContent=m0608171](http://www.global-learning.de/global-learning/cgi-bin/gl_userpage.cgi?StructuredContent=m0608171) (2006-07-10).
- Wehle, Gerhard (Hrsg.; 1973): Pädagogik aktuell. Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe, Band 1, München: Kösel.
- Weisser, Jan (2002): Einführung in die Weiterbildung. Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive, Weinheim und Basel: Beltz.
- Weiß, Reinhold (1990): Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Berichte zur Bildungspolitik 1990 des Instituts der deutschen Wirtschaft; Göbel, Uwe; Schlaffke, Winfried (Hrsg.; 1990), Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

- Weiß, Reinhold (1994): Investitionen der Wirtschaft 36,5 Mrd. DM. In: Feuchthofen, Jörg (Hrsg.; 1994): GdWZ, Heft 4/1994; 177-179.
- Weiß, Reinhold (2005): Bildungscontrolling: Messung des Messbaren. In: Gust, Mario; Weiß, Reinhold (Hrsg.; 2005a): Praxishandbuch Bildungscontrolling. Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit. Konzepte – Methoden – Instrumente – Unternehmenspraxis, Oberhaching: USP International Publishing, 31-52.
- Weiß, Reinhold (2006): Bildungscontrolling: Wunderwaffe oder Damoklesschwert? In: Schwuchow, Karlheinz; Gutmann, Joachim (Hrsg.; 2006): Jahrbuch Personalentwicklung 2006. Ausbildung, Weiterbildung, Management Development, Unterschleißheim: Luchterhand, 267-276.
- Wellenreuther, Martin (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Weinheim und München: Juventa.
- Werner, Dirk (2006): Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW Weiterbildungserhebung 2005. In: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 33. Jahrgang, Heft 1/2006, Vorabdruck, [http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends01\\_06\\_2.pdf](http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends01_06_2.pdf) (2006-09-10).
- Widmaier, Hans Peter (1966a): Bildung und Wirtschaftswachstum. Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.; 1966): Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Villingen: Neckar-Verlag.
- Widmaier, Hans Peter in Zusammenarbeit mit Klaus Bahr (1966b): Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik, Stuttgart: Ernst Klett.
- Widmaier, Hans Peter und Mitarbeiter (1968): Zur Strategie der Bildungspolitik, Bern: Stämpfli & Cie.
- Widmaier, Hans Peter (1976): Sozialpolitik im Wohlfahrtsstaat. Zur Theorie politischer Güter, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Widmaier, Hans Peter (1999): Demokratische Sozialpolitik: Zur Radikalisierung des Demokratieprinzips, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wild, Peter (1997): Die Probleme der Bildungsfinanzierung aus Ländersicht. In: Böttcher, Wolfgang; Weishaupt Horst; Weiß, Manfred (Hrsg.; 1997): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.; 1997): Initiative Bildung, Band 3, Weinheim,/München: Juventa, 41-60.
- Wirtz, Markus; Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystem und Ratingskalen, Göttingen: Hogrefe.

- Wittpoth, Jürgen (1997): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Eine Einführung. Arnold, Rolf (Hrsg.; 1997): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 11, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wittwer, Wolfgang (1982): Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse, München; Wien; Baltimore: U&S-Pädagogik.
- Wöhe, Günter; Döring, Ulrich (2002): Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 21., neubearbeitete Auflage, München: Vahlen.
- Woriescheck, Gerd; Deller, Jürgen (1994): Führungskräfteentwicklung. In: Dahlems, Rolf (Hrsg.; 1994): Handbuch des Führungskräfte-Managements, München: Beck, 129-155.
- Wunder, Helmut (1995): ISO 9000 – Entwicklung des Qualitätsmanagements und Vorteile ganzheitlichen Qualitätsmanagements. In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hrsg.; 1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 127-137.
- Wunderer, Rolf; Fröhlich, Werner (1991): Transfer-Evaluation bei Aus- und Weiterbildung. In: Wolters Kluwer Deutschland GmbH (Hrsg.; 1991): Personalwirtschaft, Heft 8/91, 18-23.
- Wuppertaler Kreis e.V. (2007): Bundesverband betriebliche Weiterbildung, <http://www.wkr-ev.de>, (2007-04-14).
- Wüst, Petra (1998): Betriebliche Weiterbildung in der Schweizer Industrie. Ausgeschöpfte Möglichkeiten oder brachliegendes Potential? Chur/Zürich: Verlag Rüegger.
- Zedler, Peter (1979): Einführung in die Bildungsplanung, Stuttgart: Klett-Cotta.



