Steuerung betrieblicher Weiterbildung

Empirische Ergebnisse,
theoretische Beiträge
und Firmenbeispiele

Norbert Kailer
(Hrsg.)

Schriftenreihe Nr. 83

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG DER WIRTSCHAFT

Steuerung betrieblicher Weiterbildung

Empirische Ergebnisse, theoretische Beiträge und Firmenbeispiele

von
Dr. Norbert Kailer (Hrsg.)

mit Beiträgen von
em. Prof. Eric Frank
Albert Holzer
Mag. Matthias Jäger
Dr. Norbert Kailer
o. Univ.-Prof. Dr. Herbert Kraus
Robin S. Snell M.A.
Dr. Wolfgang Weinmar

Wien 1991

ISBN 3 900671 44-3

© Copyright by Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Medieninhaber und Herausgeber:
ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Geschäftsführer: Dr. Johann Steinringer),
A-1050 Wien, Rainergasse 38/II,
Tel: (0222) 54 16 71-0
Telefax: (0222) 54 16 71 22
Digital Design: Marchesani Satz, 1070 Wien

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und Übersicht über die Beiträge 5
Norbert Kailer

Themenschwerpunkte und Gestaltungsformen betrieblicher Weiterbildung – Ergebnisse einer Kundenbefragung 11
Herbert Kraus / Norbert Kailer

Die Bildungskonzeption der Ersten Österreichischen Spar-Casse-Bank 41
Albert Holzer

Weiterbildung in der Siemens AG aus der Sicht des Mitarbeiters – Auswertungen, Analysen und Konsequenzen einer Mitarbeiterbefragung 61
Wolfgang Weinmar

Evaluierung in der betrieblichen Weiterbildung – Grundsätzliche Gedanken und Stand in Österreich 101
Matthias Jäger

Bildungskostenrechnung als Planungs-, Steuerungs- und Kontrollinstrument in der Siemens AG Österreich 109
Wolfgang Weinmar

The Management Charter Initiative – the first three years 117
Eric Frank

Emotional Costs in Managerial Learning 139
Robin S. Snell

Zusammenfassung 167

Summary 169

Zu den Autoren 171

Einleitung und Übersicht über die Beiträge

Norbert Kailer

In den letzten Jahren gewinnt die Frage der Steuerung betrieblicher Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Der Weiterbildungsboom in Angebot und Nachfrage, die zunehmende Zahl von Weiterbildungsteilnehmern sowie das allmähliche Vordringen neuer Lernformen erfordern aufbau- und ablauforganisatorische Verbesserungen im Weiterbildungsbereich. Das zunehmende Interesse der Unternehmensleitungen an Weiterbildung äußert sich nicht nur in steigenden Weiterbildungsbudgets, sondern auch im Wunsch nach erhöhter Transparenz der firmeninternen Weiterbildungsaktivität, insbesondere hinsichtlich Kosten und Nutzen von Weiterbildung. Das Bestreben nach stärkerer Einbindung des Weiterbildungsbereiches in die betriebliche Gesamtplanung kommt dem Interesse vieler Weiterbildungsverantwortlicher entgegen, welche sich davon eine firmeninterne Aufwertung der Weiterbildung, einen engeren und direkteren Kontakt mit Mitarbeitern und deren Vorgesetzten, eine Verminderung von Lerntransferproblemen und letztlich eine langfristige Absicherung des Bildungsbudgets erhoffen. Trotz der derzeit noch eher geringen Verbreitung von Evaluierung und Bildungskontrolling ist in letzter Zeit zunehmendes Interesse an der Einführung entsprechender Instrumentarien festzustellen[1].

Der vorliegende Reader umfaßt empirische Ergebnisse, Firmenbeispiele und theoretische Überlegungen zu diesen Themenbereichen:

Herbert KRAUS und Norbert KAILER stellen in ihrem Beitrag „Themenschwerpunkte und Gestaltungsformen betrieblicher Weiterbildung" die Er-

1 Dies bedeutet nicht notwendigerweise, daß die Weiterbildung in strategische Entscheidungsprozesse eingebunden wird. Es kann sich auch lediglich um einen Ausbau organisatorischer Richtlinien im Bildungsbereich bzw. um die Einführung von in anderen Unternehmensbereichen bereits existierenden Kontrollsystemen handeln. Zu den Ergebnissen einer empirischen Erhebung über den Einsatz von Evaluierung und Kostenermittlung in österreichischen Unternehmen vgl. KAILER (1991a).

gebnisse einer schriftlichen Befragung österreichischer Unternehmen vor. Untersucht wurde die Praxis der betrieblichen Weiterbildungsarbeit, z. B. die Verbreitung von Bildungsbedarfserhebung und Evaluierung, die Struktur von Weiterbildungsabteilungen und -personal, Fragen der Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsträgern (Informationsverhalten der Unternehmen, Informationswünsche an externe Weiterbildungsträger, Auswahlkriterien usw.) sowie Schwerpunkte künftiger Bildungsarbeit[1].

Albert HOLZER stellt in seinem Beitrag die Bildungskonzeption der Ersten Österreichischen Spar-Casse-Bank vor. Dieses Firmenbeispiel zeigt die zentrale Bedeutung einerseits der Entwicklung eines Leitbildes als Ausgangsbasis für Steuerungsmaßnahmen sowie andererseits der Integration von Personalentwicklungs- und Weiterbildungsmaßnahmen auf: An welchem Menschenbild orientiert sich PE und Weiterbildung? Wie sind die Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung für PE zwischen Vorgesetzten, Mitarbeitern und der zentralen PE- und Weiterbildungs-Abteilung verteilt? Nach welchen Grundsätzen werden Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt und angeboten? Die konkrete Umsetzung dieser Leitlinien wird anhand einiger Projekte beschrieben, z. B. des über eineinhalb Jahre laufenden Einführungsprogrammes für Akademiker sowie eines Konzeptes zur Entwicklung von Nachwuchsführungskräften aus dem Mitarbeiterpotential des Unternehmens[2].

Über Versuche umfassender Evaluierung betrieblicher Weiterbildung („Training Audits") wird in letzter Zeit verstärkt diskutiert und Praxisleitfäden werden veröffentlicht[3]. Wolfgang WEINMAR stellt in seinem Beitrag „Weiterbildung in der Siemens AG aus der Sicht des Mitarbeiters" ein Anwendungsbeispiel vor: Die Durchführung und Auswertung einer breit angelegten schriftlichen Mitarbeiterbefragung zum Thema betrieblicher Weiterbildung als Ausgangspunkt für Überlegungen zur Umgestaltung des betriebsinternen Weiterbildungsprozesses. Er beschreibt die gewählte Vorgangsweise sowie Ergebnisse der Erhebung. Diese untermauern die hohe Bedeutung des Einsatzes von Steuerungsinstrumentarien in der Vorbereitungsphase (Weiterbildungsbedarfserhebung) und von Evaluierungsmaßnahmen während des Trainings und danach.

---

1 Vgl. dazu auch KAILER (1989a,b; 1991a,b) und ÖIBF (1989).

2 Zu Trainee-Programmen in österreichischen Unternehmen vgl. die auf Firmeninterviews basierenden Beispiele von GASSER (1989).

3 Z. B. STIEFEL (1991).

Matthias JÄGER geht in seinem Beitrag „Evaluierung der betrieblichen Weiterbildung" anhand einer Interviewserie in österreichischen Großunternehmen auf den Stand der Evaluierung betrieblicher Weiterbildungsarbeit in Österreich ein. Er ortet – wie auch andere Erhebungen[1] – ein Defizit an systematischer Evaluierung. Die unterschiedlichen mit Evaluierung verfolgten Ziele, Vorgangsweisen und eingesetzten Instrumente führen ihn zur Herausarbeitung einer „Typologie des Evaluierungsverhaltens" österreichischer Unternehmen.

Wolfgang WEINMAR stellt in seinem zweiten Beitrag den Einsatz von Bildungskostenrechnung als Planungs-, Steuerungs- und Kontrollinstrument in der Siemens AG Österreich dar. Er beschreibt den Aufbau der Bildungskostenrechnung und ihre Einsatzmöglichkeiten.

Der Einsatz von Steuerungs- und Evaluierungsinstrumentarien und die Erarbeitung von Qualitätskriterien und -standards für den überbetrieblichen Weiterbildungsmarkt zur Erhöhung der Transparenz und Qualitätssicherung gewinnt angesichts des Angebotsbooms an Bedeutung. Im deutschsprachigen Raum liegen dazu konkrete Erfahrungen aus den Bereichen Fernunterricht und Arbeitsmarkttraining vor[2]. In jüngster Zeit wurden auch einige Initiativen ins Leben gerufen, die die Einrichtung EDV-gestützter Anbieterdatenbanken verknüpft mit Evaluierungsdaten (auf freiwilliger Basis) zum Ziel haben[3].

Die einschlägigen Entwicklungen der letzten Jahre im Vereinigten Königreich sind dagegen noch relativ wenig beachtet worden[4]. Eric FRANK beschreibt in seinem Beitrag „The Management Charter Initiative – the first three years" den aktuellen Stand dieser Arbeiten. Gerade die aufgrund privater Initiative ins Leben gerufene Management Charter Initiative (MCI), der seit ihrer Gründung im Jahre 1988 bereits fast 1.000 britische Unternehmen beigetreten sind, bietet eine Reihe von Anregungen auch für den deutschsprachigen Raum: Dazu gehört z. B. der „Code of good practice" für den Bereich des Management Development, die Entwicklung von Kom-

---

1 Vgl. z. B. ÖIBF (1989, S. 100 *ff.*), KAILER (1991a) sowie den Beitrag von KRAUS/KAILER.

2 Vgl. die Bestimmungen des Fernunterrichtsschutzgesetzes, ZFU/BIBB (1988), für Arbeitsmarkttrainings SAUTER/HARKE (1988) oder einen Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrgängen für überbetriebliche Ausbildung (BIBB 1979).

3 Z. B. das ITD Consultant Register in Großbritannien oder in jüngster Zeit die – auf einem niederländischen Projekt basierenden – Bemühungen in Deutschland zur Einrichtung eines „Centrums für Evaluation und Dokumentation von Personalentwicklungs-Organisationen (CEDEO)".

4 Vgl. dazu FRANK/KAILER (1990).

petenzprofilen für einzelne Berufsgruppen, die darauf aufbauende Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen, die Schaffung regionaler MCI-Networks zur Förderung zwischenbetrieblicher Zusammenarbeit usw.

Robin SNELL untersucht in seinem Beitrag „Emotional Costs in Managerial Learning" einen in der Diskussion um die Steuerung betrieblicher Weiterbildung oft vernachlässigten Aspekt. Er stellt die Ergebnisse einer empirischen Erhebung – einer Befragung von Führungskräften in der Privatwirtschaft sowie in der öffentlichen Verwaltung in Großbritannien – vor und arbeitet unterschiedliche Lernmuster der Befragten heraus. Er vertritt die These, daß im Zuge des Lernens am Arbeitsplatz – unabhängig vom jeweiligen Themenbereich, den zu bearbeitenden Problemkreisen, den zu erwerbenden Fähigkeiten und Rahmenbedingungen – in individuell unterschiedlicher Weise gelernt wird. Um die individuell am besten geeigneten und emotional am wenigsten belastenden Lernmuster zu finden, spricht er sich für den Ausbau begleitender Lernberatung in der Weiterbildungsarbeit aus[1].

Literatur

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung, Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrgängen für überbetriebliche Ausbildung, Berlin 1979.

FRANK E./KAILER N., Weiterbildung und Führungskräfteentwicklung in Großbritannien – Strukturen, Erfahrungen und Trends, Schriftenreihe Nr. 81 des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.), Wien 1990.

GASSER U., Die Rolle der Führungskraft in der betrieblichen Bildungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung von Trainee- Programmen, Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien 1989.

KAILER N., Betriebliche Bildungsarbeit in Österreich, Band I: Empirische Ergebnisse und Schlußfolgerungen, Forschungsbericht 67 des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.), Wien 1989(a).

1 Vgl. auch SNELL R. (1987) sowie SNELL R./DAVIES J. (1990).

KAILER N., Betriebliche Bildungsarbeit in Österreich, Band II: Strukturen und Entwicklungen des überbetrieblichen Weiterbildungsmarktes, Forschungsbericht 68 des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.), Wien 1989(b).

KAILER N., Kostenermittlung, Evaluierung und Mitarbeiterbeteiligung als Probleme betrieblicher Weiterbildung – Ergebnisse einer explorativen Unternehmensbefragung, Schriftenreihe Nr. 82 des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.), Wien 1991(a).

KAILER N., Anforderungen von Unternehmen an Weiterbildungspersonal, in: Weiterbildung in Wirtschaft und Technik, Heft 2/91, Esslingen 1991(b), S. 25 *ff.*

ÖIBF – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Berufliche Weiterbildung als Problem betrieblicher Einsatzpolitik, Teil B: Empirische Analyse, Wien 1989.

SAUTER E./HARKE D., Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung – Bericht über ein Projekt zur Festlegung und Sicherung der Qualität von Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 99, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berlin 1988.

SNELL R., Graduating from the School of Hard Knocks, CSML-Working paper, Lancaster 1987.

SNELL R./DAVIES J., From Disillusionment to Development: An Agenda for Organisational Change, in: KRAUS H./KAILER N./SANDNER K. (Hrsg.), Management Development im Wandel, Wien 1990, S. 133 *ff.*

STIEFEL R., Standortbestimmung der betrieblichen Führungskräfte- Entwicklung, Reihe MAO-Workshop, St. Gallen 1991.

ZFU/BIBB – Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht/Bundesinstitut für Berufsbildung, Ratgeber für Fernunterricht, Köln und Berlin 1988(b).

Themenschwerpunkte und Gestaltungsformen betrieblicher Weiterbildung

Ergebnisse einer Kundenbefragung

Herbert Kraus / Norbert Kailer

1.	Ausgangssituation	12
2.	Ergebnisse der Unternehmensbefragung	14
2.1	Integration der Weiterbildung ins Unternehmensgeschehen	14
2.2	Kosten der Weiterbildung	15
2.3	Gestaltung der Weiterbildung	16
2.4	Firmeninterne Aus- und Weiterbildungsabteilungen	22
2.5	Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsträgern	25
2.6	Schwerpunkte künftiger Bildungsarbeit	30
3.	Ausblick	33
	Literatur	35
	Ausgewählte Abbildungen	36

1. Ausgangssituation

Die Österreichische Akademie für Führungskräfte (ÖAF) führte 1988 eine schriftliche Befragung österreichischer Unternehmen in zwei Befragungswellen durch.
Gegenstand dieser Erhebung war die Praxis der Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung in diesen Unternehmen.

Die Fragenprogramme der beiden Erhebungsteile umfaßten folgende Themenkreise:

- **Integration der Weiterbildung ins Unternehmensgeschehen**
  - Globale Einschätzung des Stellenwertes
  - Art der Einbindung der Weiterbildung in die strategische Gesamtplanung
- **Kosten der Bildungsarbeit**
  - Budgetierung der Weiterbildung
  - Höhe des Gesamtbudgets
  - Förderung der Weiterbildung von Mitarbeitern in finanzieller und zeitlicher Hinsicht
- **Gestaltung der Weiterbildung**
  - Methoden der Erhebung des Weiterbildungsbedarfes
  - Teilnehmerzahlen in Seminaren
  - Art der Teilnehmerzusammensetzung
  - Seminartage pro Mitarbeitergruppe
- **Förderung des Lerntransfers und Evaluierung der Weiterbildung**
  - Globale Einschätzung des Wirkungsgrades (Lerntransfers)
  - Ermittlung von Kosten und Nutzen
  - Einsatz von Lerntransferhilfen
  - Einsatz von Evaluierung
  - eingesetzte Multiplikatorenkonzepte

- **Durchführung interner Weiterbildungsaktivitäten**
  - Träger der firmeninternen Weiterbildung
  - Einsatz neuer Lernformen
- **Firmeninterne Aus- und Weiterbildungsabteilungen**
  - Form der organisatorischen Eingliederung
  - Hierarchische Unterstellung
  - Anzahl der Mitarbeiter
  - Schulische Ausbildung der hauptberuflichen Trainer
  - Durchschnittsgehälter
  - Fluktuationsquoten
- **Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsträgern**
  - Information über das externe Weiterbildungsangebot
  - Gründe für die Entsendung auf externe Seminarveranstaltungen
  - von externen Weiterbildungsanbietern benötigte Informationen
  - Kriterien für die Auswahl externer Veranstaltungen
  - in Anspruch genommene Weiterbildungsträger
  - Kostenlimits für Trainer und externe Seminaranbieter
  - Qualitätsbeurteilung externer Seminaranbieter
- **Schwerpunkte künftiger Bildungsarbeit**
  - inhaltliche Schwerpunkte
  - Schwerpunkte nach Mitarbeitergruppen
  - derzeitiges und zukünftiges Verhältnis von externen und firmeninternen Seminaren

Von 700 angeschriebenen Unternehmen antworteten im ersten Durchgang 216. Davon entfielen 15 Prozent auf Unternehmen bis 100 Mitarbeiter, 35 Prozent auf Unternehmen mit 100 bis 500 Mitarbeitern; jedes zweite antwortende Unternehmen hatte mehr als 500 Mitarbeiter (Abb. A-1). An der zweiten Befragungswelle beteiligten sich 89 Unternehmen. Davon hatten 20 zwischen 100 und 500 Beschäftigte, 60 mehr als 500 Mitarbeiter. Branchenmäßig konzentrierte sich der Rücklauf auf Industrie, Banken, Versicherungen und Handelsunternehmen (Abb. A-2). Damit hat sich unter an-

derem jedes dritte österreichische Unternehmen mit mehr als 500 Mitarbeitern an der Erhebung beteiligt.

Im folgenden Abschnitt werden Ergebnisse dieser Befragung vorgestellt und und unter Bezug auf andere vorliegende Erhebungen kommentiert.

2. Ergebnisse der Unternehmensbefragung

2.1 Integration der Weiterbildung ins Unternehmensgeschehen

Global gesehen wurde der Aus- und Weiterbildung im Unternehmen ein relativ hoher Stellenwert zugemessen (Abb. 1).

Weiterbildung wird – unabhängig von der Unternehmensgröße – von einem Großteil der Unternehmen als wichtige Aufgabe eingestuft. Banken, Versicherungen und Industriebetriebe schätzen Weiterbildung tendenziell als wichtiger ein als andere Unternehmen.

Allerdings meinen zwei von drei Antwortenden, daß die Unternehmensleitung bei negativer wirtschaftlicher Entwicklung eher mit Einsparungen bei Weiterbildungsmaßnahmen reagieren würde. In jedem dritten Unternehmen würden in diesem Fall die Aus- und Weiterbildungsaktivitäten verstärkt werden.

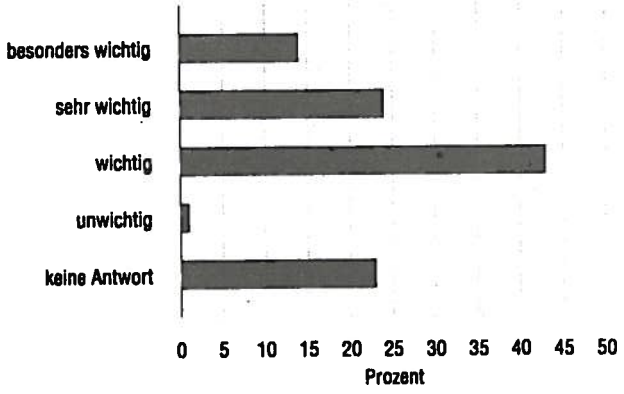


Abbildung 1: Stellenwert der Aus- und Weiterbildung
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 216 Unternehmen

Die Frage nach der Art der Einbindung der Weiterbildung in die strategische Gesamtplanung des Unternehmens – als einer wesentlichen Voraussetzung für die Effizienz von Weiterbildungsmaßnahmen – zeigt ebenfalls Defizite auf: Fast jede vierte antwortende Unternehmung gibt an, daß eine solche strategische Einbindung überhaupt nicht erfolgt (Abb. 2).

In größeren Unternehmen ist die Weiterbildung tendenziell langfristiger ausgerichtet und in die Unternehmensplanung integriert. Jeder dritte Mittelbetrieb und jedes zweite Großunternehmen berichten von einer mittel- oder langfristigen Einbindung. Andererseits erfolgt bei über 20 Prozent der Unternehmen mit 100 bis 500 Mitarbeitern derzeit keine Abstimmung zwischen Weiterbildung und Unternehmensplanung. Gerade bei kleineren Unternehmen ist die Konzeptualisierung der Weiterbildung am geringsten verbreitet, da gerade in dieser Betriebsgröße (schriftliche) Planungen seltener Durchgeführt werden als in größeren Unternehmen (KAILER 1989a, SEMLINGER 1989).

Grad der Einbindung	Anzahl der Mitarbeiter			Insgesamt
	bis 100	101 bis 500	über 501	
gar nicht	33 %	42 %	6 %	22 %
operativ (Jahresbudget)	37 %	27 %	53 %	39 %
mittelfristig	25 %	23 %	33 %	27 %
strategisch	4 %	7 %	18 %	12 %
Anzahl der Unternehmen	33	75	108	216

Abbildung 2: Einbindung der Weiterbildung in das Planungssystem des Unternehmens nach Unternehmensgröße
Quelle: ÖAF 1989; Insgesamt 216 Unternehmen (100 % = Spaltensumme)

2.2 Kosten der Weiterbildung

Zwei von drei der antwortenden Unternehmen budgetieren ihre Weiterbildungsaktivitäten. Am öftesten ist dies in Banken, Versicherungen und Industriebetrieben der Fall.

Etwa die Hälfte dieser Unternehmen verfügt über ein Budget von weniger als 0,3 Prozent des Gesamtumsatzes. Jedes fünfte antwortende Unterneh-

men gibt an, mehr als 1 Prozent seines Gesamtumsatzes für Weiterbildung auszugeben (Abb. A-3).

In der überwiegenden Anzahl der antwortenden Unternehmen werden Fortbildungsveranstaltungen sowohl inner- als auch außerhalb der Arbeitszeit angeboten. Nehmen Mitarbeiter in ihrer Freizeit an betrieblicher Weiterbildung teil, wird dies in vielen Unternehmen durch Zeitausgleich bzw. Überstundenabgeltung berücksichtigt.

Von den Mitarbeitern selbst initiierte Weiterbildung wird – bei entsprechender betrieblicher Relevanz – von praktisch allen Unternehmen unterstützt: Von 151 antwortenden Unternehmen stellen 62 Prozent Mitarbeiter dafür frei und 85 Prozent beteiligen sich an den anfallenden Kosten.
Jedes dritte Unternehmen schließt auch Vereinbarungen über die Rückerstattung von Seminarkosten bei einem vorzeitigen Ausscheiden des Mitarbeiters ab.

2.3 Gestaltung der Weiterbildung

Wie wird nun die Weiterbildung in der Praxis gestaltet? Dieser Frage wird im folgenden durch Beleuchtung der Arbeitsgebiete Bedarfserhebung, Lerntransferförderung, Evaluierung usw. nachgegangen.

2.3.1 Erhebung des Weiterbildungsbedarfes

Die Bedeutung einer Bedarfsanalyse vor Inangriffnahme von Trainingsmaßnahmen wird vom Großteil der antwortenden Unternehmen erkannt: 81 Prozent geben an, Weiterbildungsbedarf zu erheben.

Die Bildungsbedarfserhebung erfolgt meist durch Befragung der Vorgesetzten sowie durch individuelle Gespräche mit den Mitarbeitern selbst. Eine wichtige Rolle bei Bedarfsermittlungen kommt auch den Weiterbildungsleitern zu. Mit steigender Unternehmensgröße wird der Bedarf häufiger im Anschluß an Trainingsmaßnahmen (z. B. durch Seminarbeurteilungsbögen), im Rahmen von Führungskräftetagungen sowie durch für einzelne Unternehmensbereiche zuständige Bildungsverantwortliche erhoben (Abb. 3).

Form der Bildungsbedarfserhebung	in Prozent
Befragung der Vorgesetzten	48 %
periodische Mitarbeitergespräche	35 %
Weiterbildungsleiter der Organisation	35 %
Abteilungsleiter	33 %
Befragung der Mitarbeiter	30 %
Wunschliste der Mitarbeiter	20 %
Im Anschluß an Schulungen	17 %
Bildungsverantwortliche der Abteilungen	15 %
Kurzumfragen in der Organisation	13 %
im Rahmen diverser Führungskräftetagungen	10 %
eigens dafür vorgesehene Veranstaltungen	4 %
externe Berater	3 %
Mitarbeiter-Delegierten-Gruppe	2 %

Abbildung 3: Formen der Bildungsbedarfserhebung
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 175 Unternehmen mit Bildungsbedarfserhebung
(Mehrfachnennungen möglich)

2.3.2 Teilnehmerzahl und -struktur

Als optimale Teilnehmerzahlen nannten die antwortenden Unternehmen für Fachseminare zehn bis 15 Teilnehmer, für verhaltensorientierte Seminare acht bis 12 Teilnehmer.
Die Frage nach der gewünschten Teilnehmerzusammensetzung bei überbetrieblichen Seminaren wurde unterschiedlich beantwortet.
58 Prozent bevorzugten eine „homogene", 42 Prozent eine „inhomogene" Teilnehmergruppe. Für betriebsinterne Seminare erachteten dagegen 76 Prozent „homogene" Teilnehmergruppen als sinnvoll.
Dieser Begriff der Homogenität kann verschieden interpretiert werden (z. B. gleiches Eingangswissen, Teilnehmer derselben Fachrichtung oder hierarchischen Ebene, altersmäßige Homogenität usw.). Daß für externe Seminare deutlich häufiger eine unterschiedliche Teilnehmerzusammensetzung gewünscht wird, hängt damit zusammen, daß gerade bei überbetrieblichen Bildungsmaßnahmen der Kontakt mit Teilnehmern von Unternehmen

unterschiedlichster Branchen ein wichtiges Ziel darstellt. Man will „über den Zaun schauen" und Betriebsblindheit abbauen.

2.3.3 Teilnahme an Weiterbildung

In jeder dritten antwortenden Unternehmung gibt es interne „Richtsätze" für die Anzahl der Weiterbildungstage pro Mitarbeiter und Jahr. Diese sind in Abb. A-4 nach Branchen und Mitarbeitergruppen näher aufgeschlüsselt.

Im Top-Management liegen diese Richtwerte in 80 Prozent der Unternehmen unter zehn Weiterbildungstagen pro Jahr. In den meisten Fällen wird aber die tatsächliche Beteilung eher unter dieser Obergrenze liegen. Die Befragung von WALLAND (1985, S. 111) bei 500 österreichischen Managern ergab, daß ein Viertel der Befragten sich maximal drei Tage, ein weiteres Viertel vier bis fünf Tage und etwa die Hälfte sechs bis sieben Tage pro Jahr durch Seminarbesuche weiterbildet. Auch in einer Mitgliederbefragung des Wirtschaftsforums der Führungskräfte zeigten sich deutliche Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung von Führungskräften (vgl. WdF 1988).

Das Mittelmanagement wird tendenziell länger weitergebildet als die oberen Führungskräfte: Ein Viertel der antwortenden Unternehmen nannte Richtsätze zwischen zehn und 20 Tagen. Dasselbe gilt für die Ebene der Sachbearbeiter.

Diese Werte berücksichtigen allerdings nur die seminarmäßig organisierte Weiterbildung. Informelles Lernen, on-the-job-Training und andere selbstgesteuerte Lernformen sind in diesen Angaben noch nicht enthalten.

In zwei von drei der antwortenden Unternehmen besuchten Mitarbeiter auch Weiterbildungsmaßnahmen im Ausland. Der Auslandsanteil am Weiterbildungsbudget insgesamt ist jedoch in den meisten Unternehmen eher gering.

2.3.4 Einschätzung des Anwendernutzens

Praktisch alle antwortenden Unternehmen sind der Ansicht, daß die besuchten Weiterbildungsmaßnahmen sowohl den Mitarbeitern als auch den Unternehmen Vorteile brachten bzw. daß das Erlernte auch in der Praxis umgesetzt wird. Eine globale Einschätzung des „Anwendernutzens" durch

die Weiterbildungsverantwortlichen der Unternehmen erbrachte folgendes Ergebnis (Abb. 4).

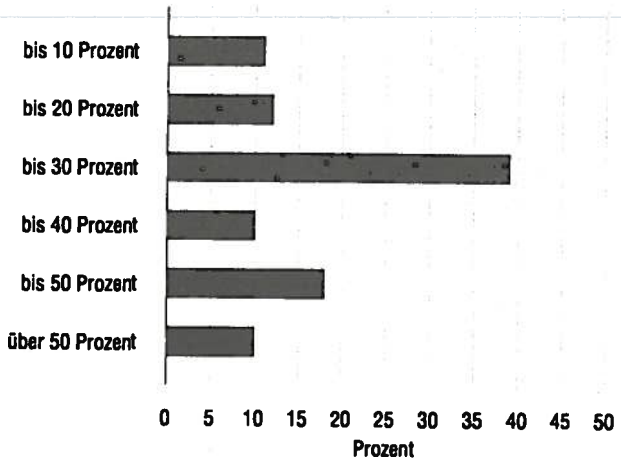


Abbildung 4: Ausmaß der Umsetzung der Seminarinhalte in die betriebliche Praxis
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 74 Unternehmen

Diese globale Einschätzung des „Anwendernutzens" differenziert weder nach der Anzahl der Seminarteilnehmer, nach Weiterbildungsträgern noch nach dem Ansatzpunkt für die Schätzung des Ausmaßes der Umsetzung („Zufriedenheitserfolg" am Seminarende, Umsetzung am Arbeitsplatz, Auswirkung auf den Unternehmenserfolg usw.).

Bemerkenswert ist der Aspekt, daß zwei von drei antwortenden Unternehmen Werte von weniger als 50 Prozent Umsetzung nennen.
Dies ist auf transferhemmende Faktoren im jeweiligen Unternehmen zurückzuführen, aber auch darauf, daß man aufgrund der heterogenen Teilnehmerstruktur bei externen Seminaren (vgl. Abschnitt 2.3.2) und der meist nicht speziell auf eine bestimmte Branche abgestimmten Inhalte auf eine gegenseitige Befruchtung im Zuge von Gruppendiskussionen und Einzelgesprächen rechnet, aber auch von vornherein einen beträchtlichen Umsetzungsverlust in Kauf nimmt. Nicht zuletzt ist dies auch darauf zurückzuführen, daß sich in der praktischen Erfahrung zeigt, daß man bei Seminarbesuchen zwar eine Fülle von Anregungen und Informationen erhält, aber diese dann nicht alle (gleichzeitig) am Arbeitsplatz umsetzen kann.

Es ist bei der Interpretation dieser Ergebnisse zu berücksichtigen, daß Nutzenermittlungen in den meisten Fällen eher intuitive Einschätzungen durch die Befragten sind, denn 85 Prozent von insgesamt 89 Unternehmen gaben an, keine Kosten-Nutzen-Ermittlung in ihrer Bildungsarbeit durchzuführen.

2.3.5 Evaluierung von Weiterbildungsmaßnahmen

Trotzdem befürworten praktisch alle antwortenden Unternehmen die Durchführung von Seminarbeurteilungen am Ende von Veranstaltungen. Insbesondere bei externen Blockveranstaltungen steht nicht eine Teilnehmerbeurteilung, sondern eine Manöverkritik bezüglich Trainer, Hotel, Inhalt usw. als Feedback für den Veranstalter im Vordergrund.
Gewünscht wird von den meisten Unternehmen auch die Übermittlung einer zusammenfassenden Seminarauswertung.

Dies zeigt das Interesse der betrieblichen Weiterbildungsabteilungen, zusätzlich zu Rückmeldungen des eigenen Teilnehmers aus dem eigenen Unternehmen weitere Informationen über die externe Veranstaltung zu erhalten (vgl. Abschnitt 2.5.7).
Für firmeninterne Veranstaltungen gibt es beim überwiegenden Teil der Unternehmen keine Zertifikate bzw. lediglich reine Teilnahmebestätigungen. Prüfungen werden bei jeder zehnten Unternehmung durchgeführt. Dies ist vor allem auf interne längerdauernde Fachkurse, z. B. in Banken, Versicherungen und in der öffentlichen Verwaltung, zurückzuführen.

2.3.6 Abbau von Transferhemmnissen

In den meisten Unternehmen werden auch Maßnahmen gesetzt, um Transferhemmnisse abzubauen. Dabei wird von fast allen Unternehmen auf einen Multiplikatoreneffekt, d. h. die Weitergabe des erworbenen Wissens an andere Mitarbeiter im Unternehmen, Wert gelegt. In fast allen Unternehmen finden Rückkehrgespräche zwischen Teilnehmer und Vorgesetzten statt. Die konkrete Gestaltung des Multiplikatorenkonzeptes ist in 40 Prozent (von 85 Unternehmen) in Form organisatorischer Richtlinien geregelt, und zwar entweder in Form der Abfassung eines schriftlichen Berichtes oder der Verpflichtung, firmenintern einen Vortrag über die besuchte Veranstaltung abzuhalten. Eine Reihe von Unternehmen sieht dies allerdings als unnötigen bürokratischen Aufwand an.

2.3.7 Träger der firmeninternen Weiterbildung

Firmeninterne Weiterbildung (insbesondere fachorientierte Trainingsmaßnahmen) wird vor allem durch eigene Führungskräfte durchgeführt. In fast zwei von drei Unternehmen werden auch Trainer externer Institutionen für firmeninterne Weiterbildungsmaßnahmen herangezogen.

Weiterbildungsverantwortliche selbst übernehmen in 42 Prozent der Unternehmen Trainingsaufgaben, 35 Prozent verfügen über hauptamtliche Trainer (Abb. 5).

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, wie Unternehmen (auch mit eigenen Weiterbildungsabteilungen) zur Erweiterung ihrer Kapazität externe Weiterbildungsinstitute und Trainer(gruppen) für die Planung und Durchführung firmeninterner Weiterbildung und die Begleitung von Änderungsprozessen heranziehen.
Das zweite Standbein dieser Kapazitätserweiterungsstrategie bildet die pädagogische Qualifizierung betrieblicher Fachleute und Führungskräfte: In mehr als der Hälfte der antwortenden Unternehmen (53 Prozent von 81) werden firmeninterne haupt- und nebenamtliche Trainer in Train-the-Trainer-Kursen weitergebildet.

Wer führt interne Aus- und Weiterbildungsaktivitäten durch?	in Prozent
eigene Führungskräfte	75 %
Vortragende/Trainer externer Weiterbildungsinstitute	61 %
Leiter der betrieblichen Weiter-bildung	42 %
externe Berater	31 %
eigene hauptberufliche Trainer	35 %
andere Personen	21 %

Abbildung 5: Durchführende firmeninterner Weiterbildung
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 81 Unternehmen (Mehrfachnennungen möglich)

2.3.8 Einsatz neuer Lernformen

Der überwiegende Teil der Unternehmen (82 Prozent von 73) ergänzt ihre Trainingsmaßnahmen durch den Einsatz neuer Lernformen.
Von fast allen wurde Weiterbildung durch Fachliteratur genannt, jeweils fast die Hälfte der Unternehmen setzt Train-the-Trainer-Programme und Projektgruppen ein, gefolgt von Erfahrungsaustausch innerhalb der Unternehmung sowie Videocassetten. Erfahrungsaustausch mit branchenähnlichen Organisationen wird von jeder dritten Unternehmung genannt. Dagegen spielen Qualitätszirkel, Lernstatt und Fernkurse noch eine untergeordnete Rolle.

2.4 Firmeninterne Aus- und Weiterbildungsabteilungen

In der überwiegenden Zahl der antwortenden Unternehmen ist eine eigene Aus- und Weiterbildungsabteilung eingerichtet (56 Prozent von 89). Sie ist meist „überressortmäßig" organisiert, d.h. sie koordiniert die Weiterbildungsaktivitäten der gesamten Unternehmung.

Die Weiterbildungsabteilungen sind in den meisten Fällen direkt der ersten oder zweiten Berichtsebene unterstellt (Abb. 6).

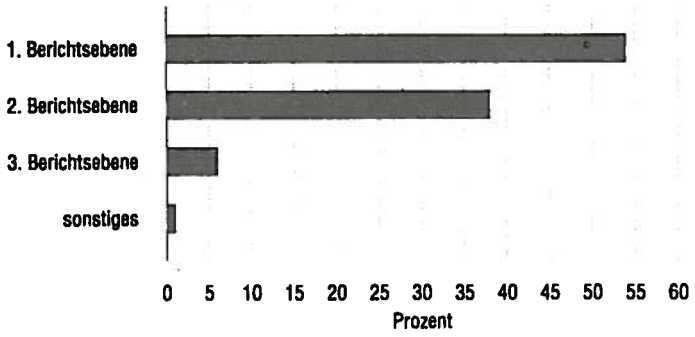


Abbildung 6: Umstellung der Aus- und Weiterbildungsabteilung
Quelle: ÖAF 1989; 100 Prozent = 50 Unternehmen

Es handelt sich überwiegend um eine Stabsstelle. Am zweithäufigsten wird die Weiterbildungsabteilung in Form einer Dienstleistungsstelle geführt, d.h. als internes Profit Center (Abb. 7).

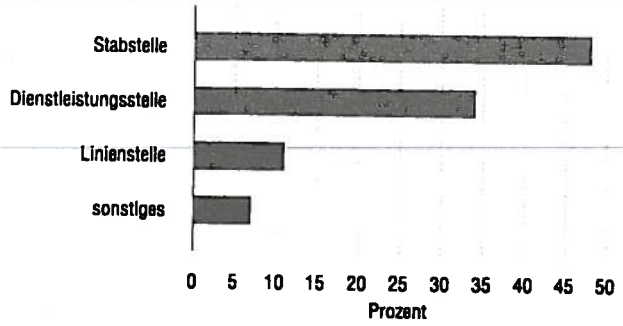


Abbildung 7: Status der Weiterbildungsabteilung
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 48 Unternehmen

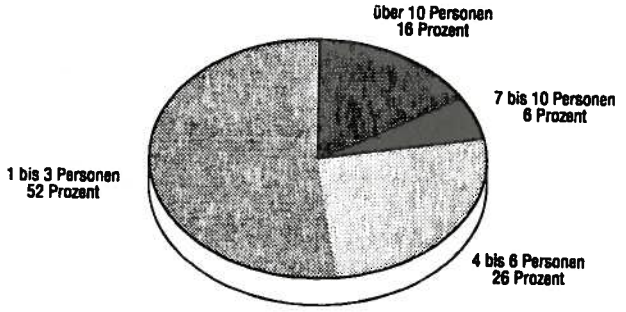


Abbildung 8: Anzahl der Mitarbeiter der Weiterbildungsabteilung (inkl. Leiter der betrieblichen Weiterbildung)
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 47 Unternehmen

In mehr als der Hälfte der Fälle umfaßt diese Bildungsabteilung (inklusive Leiter) ein bis drei Personen (Abb. 8). Diese Besetzung der Weiterbildungsabteilung mit einem Bildungsspezialisten und einer Sekretariatskraft ist für österreichische Betriebsgrößen typisch (vgl. KAILER 1989a).

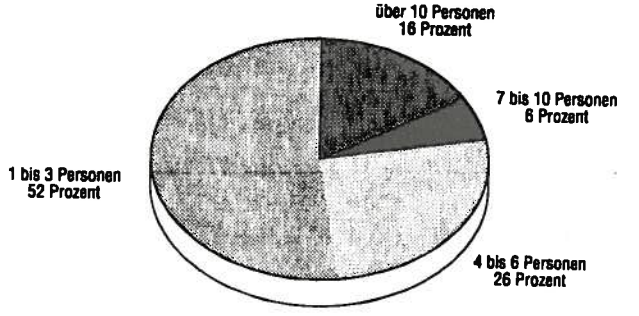


Abbildung 9: Schulische Ausbildung der hauptberuflichen Trainer
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 74 Unternehmen

Von ihrer Ausbildung her sind die hauptamtlichen Trainer in der überwiegenden Zahl der Unternehmen Maturanten bzw. sie haben ein Universitätsstudium abgeschlossen. (Abb. 9).

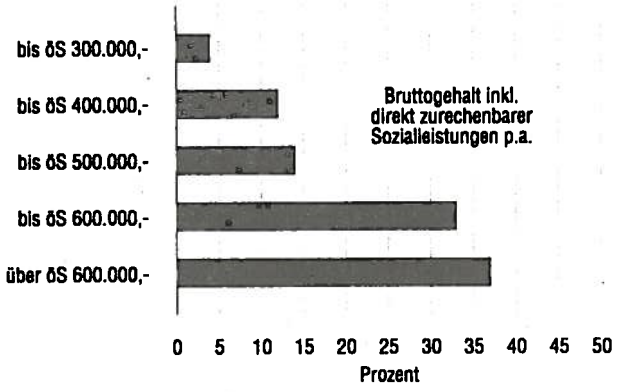


Abbildung 10: Verteilung des Bruttogehaltes der Weiterbildungsleiter
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 47 Unternehmen

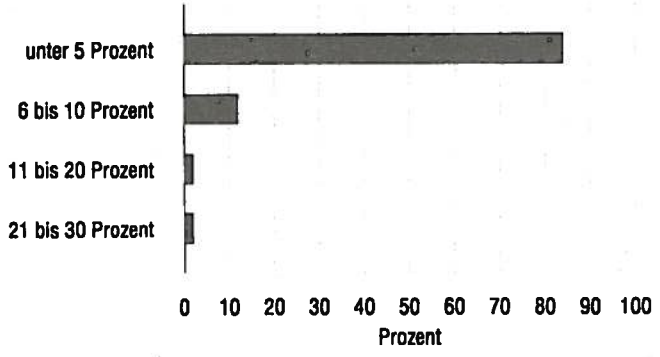


Abbildung 11: Fluktuation in der Weiterbildungsabteilung
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 49 Unternehmen

Die Fluktuation des Weiterbildungspersonals ist relativ gering (Abb. 11). Da fast 60 Prozent der Weiterbildungsverantwortlichen diese Funktion erst innerhalb der letzten fünf Jahre übertragen erhielten (KAILER 1989a), zeigt dies den systematischen Aufbau der Weiterbildungsaktivitäten insbesondere in Mittelbetrieben in den letzten Jahren auf.

2.5 Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsträgern

2.5.1 Informationswünsche an externe Weiterbildungsträger

Die Mehrzahl der Unternehmen wünscht eine Darstellung des Jahresangebotes mit kurzer Seminarbeschreibung, weiters möglichst aussagekräftige Detailprogramme. Eher selten genannt wurden periodische Institutsinformationen (z.B. in Form von Institutszeitschriften), Praxishilfen, Checklisten und das Angebot von Beratungsleistungen (Abb. 12).

Gewünschte Information	in Prozent
Jahresübersicht des Angebotes mit Seminarkurzdarstellung	78 %
klare Inhalte	75 %
Detailprospekte	56 %
exakte Preisangaben	55 %
definierte Zielgruppen	51 %
Jahresübersicht des Angebotes	38 %
Vorschläge für ideale Bildungsabläufe	15 %
periodische Institutsinformationen	14 %
Organisationsberatung	8 %

Abbildung 12: Informationswünsche an externe Weiterbildungsträger
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 80 Unternehmen (Mehrfachnennungen möglich)

Dieser Wunsch nach möglichst langfristiger Planungsmöglichkeit hängt mit der firmeninternen Bildungsplanung zusammen. Diese wird in vielen Unternehmen so gehandhabt, daß die Seminarwünsche für das nächste Jahr gesammelt und je nach verfügbarem Budget genehmigt werden. Dazu ist es notwendig, möglichst frühzeitig auch über das überbetriebliche Angebot Bescheid zu wissen.

2.5.2 Information der Mitarbeiter über das externe Weiterbildungsangebot

Von externen Weiterbildungsträgern werden Unternehmen im Regelfall laufend mit Informationen (z. B. Jahresprogramme, Detailprospekte, Institutszeitschriften) versorgt. Wie werden diese Informationen im Unternehmen verwertet und weitergegeben?

Art der Informationsweitergabe	in Prozent
zur Information an die Ausbildungsabteilung	54 %
zur Kenntnisnahme an ausgewählte Mitarbeiter	52 %
im Original an den Leiter der Ausbildungsabteilung	46 %
als Kopie an alle Abteilungsleiter	12 %
an eine zentrale Anschlagtafel	—
zur Kenntnisnahme an alle Mitarbeiter	5 %

Abbildung 13: Information der Mitarbeiter über das externe Angebot
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 82 Unternehmen (Mehrfachnennungen möglich)

In den untersuchten Unternehmen gibt es vor allem zwei Formen der Informationsweitergabe (Abb. 13):

- Übermittlung der Informationen an den jeweiligen Bereichsvorgesetzten, in dessen Ermessen dann die weitere Vorgangsweise liegt
- Übermittlung der Informationen an die Ausbildungsabteilung, welche die Angebote sammelt, unter Umständen sichtet und an ausgewählte Mitarbeiter (je nach Interessens- bzw. Arbeitsgebiet) weiterleitet.

Rundlauf und Schwarzes Brett werden dagegen zur Information kaum eingesetzt.

2.5.3 Gründe für die Entsendung zu externen Seminaren

Für die Entsendung von Mitarbeitern auf externe Seminare werden vor allem folgende Beweggründe genannt:

- Suche nach „Ideen von außen"
- Wunsch nach Erfahrungsaustausch mit Kollegen aus anderen Branchen (weswegen auch eine heterogene Teilnehmerstruktur bevorzugt wird)
- den Wissensstand aktualisieren
- die Zielgruppe im Unternehmen ist für ein internes Seminar zu klein.

Dagegen spielen der Belohnungsaspekt, die Frage der Kosten oder Überlegungen, daß externe Referenten glaubwürdiger oder kompetenter seien, als Entscheidungsgrund eine geringere Rolle.

2.5.4 Auswahlkriterien für externe Weiterbildungsangebote

Auch bei der Frage nach Auswahlkriterien für externe Veranstalter zeigt sich, daß am weitaus häufigsten die Seminarbeschreibungen (Inhalte, Methoden) genannt werden. Öfters als Kriterien herangezogen werden auch die „Namen" der Referenten bzw. des anbietetenden Institutes sowie die Höhe der Seminargebühr (Abb. 14).

Kriterium	in Prozent
gute Seminarbeschreibung	80 %
„Name" des Referenten	48 %
Kostenbelastung	33 %
„Name" des Erwachsenenbildungsinstitutes	27 %
Ort der Seminardurchführung	18 %
„griffiger" Seminartitel	11 %
andere Kriterien	11 %

Abbildung 14: Kriterien für Auswahl von externen Veranstaltern/Kursen
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 82 Unternehmen (Mehrfachnennungen möglich)

Das heißt, externe Seminare werden danach ausgewählt

- ob die Inhalte und der Titel der Seminarprospekte „paßt"
- ob Termin und Ort die Teilnahme erlauben
- ob die Seminargebühren angemessen erscheinen.

Ebenso fließen bisherige Erfahrungen mit dem jeweiligen Trainer und dem Weiterbildungsanbieter in die Teilnahmeentscheidung mit ein.
In den meisten Unternehmen (etwa 90 Prozent) müssen für den Besuch von Seminaren keine „Vergleichsangebote" eingeholt werden.

2.5.5 Evaluierung und Qualitätsbeurteilung externer Anbieter

Die Beurteilung der Qualität der externen Seminaranbieter erfolgt im wesentlichen durch Gespräche mit den Teilnehmern sowie durch Informationsaustausch (z. B. zwischen den Weiterbildungsabteilungen verschiedener Unternehmen, in überbetrieblichen Erfahrungsaustauschgruppen). Ein weiteres wichtiges Instrument ist der Probebesuch. Dagegen werden Referenzen von Beratern sowie Informationsbroschüren kaum als Beurteilungsgrundlage herangezogen (Abb. 15).

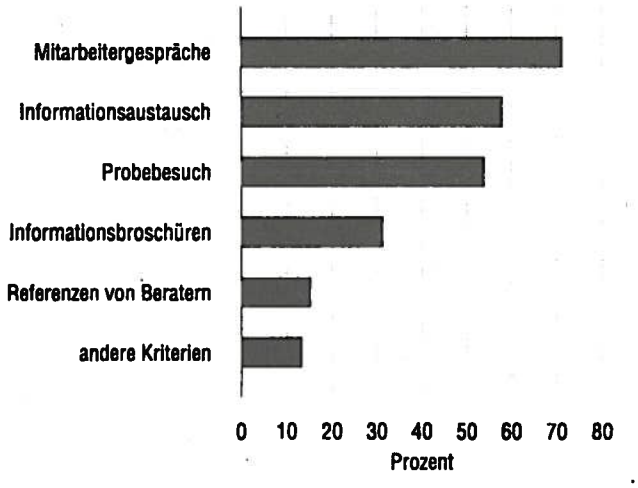


Abbildung 15: Form der Qualitätsbeurteilung von externen Seminaranbietern
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 72 Unternehmen

2.5.6 Richtsätze für Seminargebühren/Honorare für externe Trainer

Nur wenige Unternehmen verfügen über explizite Richtwerte bzw. Limits für die Teilnahmegebühren bei externen Seminaren. Bei diesen liegen die Seminargebühren für Führungskräfte meist zwischen öS 2.500 und 3.000 pro Tag, für Mitarbeiter zwischen öS 1.500 und 2.000 pro Tag.
Meist wird jedoch betont, daß dies individuell entschieden wird bzw. von der Thematik abhängt.

Bezogen auf den innerbetrieblichen Einsatz externer Trainer und Weiterbildungsinstitute nannte jedes vierte antwortende Unternehmen (von 82) Limits bzw. Richtsätze. Bei einer Bandbreite bis zu öS 22.000 pro Seminartag zeigten sich zwei häufige Nennungen: Einerseits die Kategorie von öS 7.000 bis 10.000, andererseits die Kategorie von öS 13.000 bis 19.000 (insgesamt 50 Prozent aller Nennungen).

2.5.7 In Anspruch genommene Weiterbildungsträger

Für den Bereich der Managementfortbildung zeigt sich erwartungsgemäß, daß die Unternehmen vor allem mit Führungskräfteinstitutionen kooperieren (Abb. 16).

Institution	in Prozent
Österr. Akademie für Führungskräfte (ÖAF)	96 %
Österr. Zentrum für Produktivität und Wirtschaftlichkeit (ÖPWZ)	82 %
Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI)	80 %
andere Weiterbildungsträger	54 %
Hernstein-Institut für Unternehmensführung	52 %
Universitätsinstitute, Uni-Außeninstitute	49 %
Management-Institut der Industrie (MDI)	46 %
Berufsförderungsinstitut (BFI)	24 %

Abbildung 16: Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsinstitutionen
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 79 Unternehmen (Mehrfachnennungen möglich)

2.6 Schwerpunkte künftiger Bildungsarbeit

2.6.1 Thematische Schwerpunkte

Als Schwerpunkte der Weiterbildung in den nächsten drei Jahren stellten sich folgende drei Bereiche heraus: Führungsverhalten/Persönlichkeitsentwicklung/Kommunikation (mit über 30 Prozent aller Nennungen), Marketing/Verkauf (15 Prozent der Nennungen) und EDV (11 Prozent der Nennungen) (vgl. Abb. A-5).

Nach Branchen steht in der Öffentlichen Verwaltung die EDV-Weiterbildung an erster Stelle, im Bereich des Geld-, Kredit- und Versicherungswesens gewinnen Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung, im Verkaufsbereich und die Entwicklung des Führungsverhaltens besonders an Bedeutung (Abb. 17).

Thema	Branche				insgesamt
	GKV	Handel Gewerbe	Industrie	Sonstige	
Führungsverhalten	63 %	71 %	58 %	88 %	63 %
EDV	31 %	39 %	41 %	96 %	42 %
Verkauf	49 %	47 %	21 %	28 %	34 %
Persönlichkeits-entwicklung	51 %	31 %	22 %	44 %	33 %
Marketing	22 %	24 %	29 %	32 %	25 %
Kommunikation	25 %	24 %	21 %	48 %	25 %
Anzahl der Unternehmen	59	49	73	25	216

Abbildung 17: Schwerpunkte betrieblicher Bildungsarbeit nach Branchen und Themen
Quelle: ÖAF 1989; Insgesamt 216 Unternehmen (100 % = Spaltensumme, Mehrfachnennungen möglich)

2.6.2 Schwerpunkte nach Mitarbeitergruppen

Schwerpunkte der Weiterbildung in den nächsten drei Jahren liegen in allen Unternehmensgrößen besonders beim mittleren Management und der Sachbearbeiterebene.

Zukünftige Schwerpunkte	Anzahl der Mitarbeiter			Insgesamt
	bis 100	101 bis 500	über 501	
Mittieres Management	52 %	81 %	85 %	79 %
Sachbearbeiter	58 %	44 %	49 %	49 %
Gruppenleiter/Meister	30 %	33 %	31 %	32 %
Top Management	9 %	25 %	11 %	16 %
Arbeiter	3 %	7 %	11 %	8 %
Lehrlinge	6 %	3 %	12 %	8 %
Anzahl der Unternehmen	33	75	108	216

Abbildung 18: Schwerpunkte betrieblicher Bildungsarbeit nach Mitarbeitergruppen
Quelle: ÖAF 1989; Insgesamt 216 Unternehmen (100 % = Spaltensumme, Mehrfachnennungen möglich)

Jeder zweite Betrieb bis 100 Mitarbeitern sieht in der Schulung des mittleren Managements einen seiner Bildungssschwerpunkte, bei den Mittelbetrieben von 100 bis 500 Mitarbeitern sind es bereits acht von zehn, bei Großunternehmen mit mehr als 500 Mitarbeitern sogar 85 Prozent (Abb. 18).

2.6.3 Verhältnis von externen und internen Weiterbildung

Abb. 19 bis 21 zeigen für die nächsten drei Jahre einen Trend zur stärkeren Inanspruchnahme firmeninterner Weiterbildung.

Anteil externer Seminare	Anzahl der Mitarbeiter			insgesamt
	bis 100	101 bis 500	über 501	
bis 20 %	21 %	14 %	27 %	21 %
21 % bis 50 %	26 %	39 %	38 %	35 %
51 % bis 80 %	11 %	23 %	22 %	25 %
über 81 %	42 %	24 %	13 %	19 %
Anzahl der Unternehmen	19	53	94	176

Abbildung 19: Jetziges Verhältnis zwischen externen und internen Seminaren
Quelle: ÖAF 1989; Insgesamt 176 Unternehmen (100 % = Spaltensumme)

Anteil externer Seminare	Anzahl der Mitarbeiter			insgesamt
	bis 100	101 bis 500	über 501	
bis 20 %	13 %	37 %	26 %	28 %
21 % bis 50 %	31 %	33 %	40 %	37 %
51 % bis 80 %	25 %	20 %	25 %	23 %
über 81 %	31 %	10 %	9 %	12 %
Anzahl der Unternehmen	16	73	93	182

Abbildung 20: Künftiges Verhältnis zwischen externen und internen Seminaren
Quelle: ÖAF 1989; Insgesamt 182 Unternehmen (100 % = Spaltensumme)

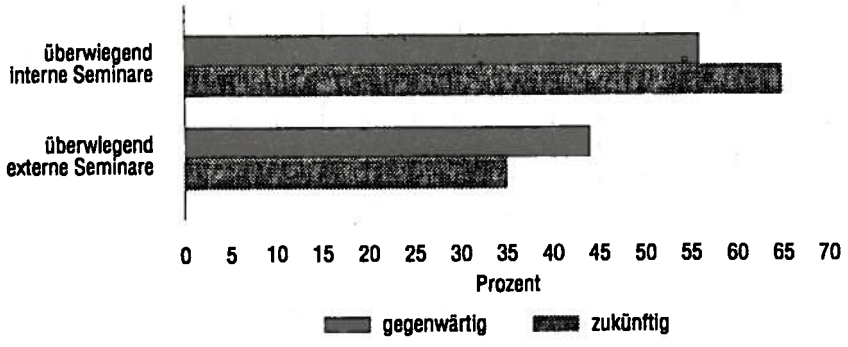


Abbildung 21: Entwicklung des Verhältnisses zwischen internen und externen Seminaren
Quelle: ÖAF 1989; 100 % = 176 bzw. 182 Unternehmen

Angesichts der insgesamt starken Ausweitung der Weiterbildung in den nächsten Jahren wird allerdings nicht externe Weiterbildung durch firmeninterne substituiert, sondern die Zuwachsraten werden bei firmeninternen Maßnahmen höher sein als bei externer Weiterbildung. Fachspezifische externe Angebote werden auch weiterhin Zuwächse verzeichnen können, ebenso auch nicht-fachbezogene Angebote als Orientierungs- und Entscheidungshilfe. Weiters ist die steigende Nachfrage von Kleinbetrieben zu berücksichtigen. Aus Gründen der Kapazitätserweiterung der betrieblichen Bildungsabteilung wird besonders die Nachfrage nach externen Trainern für firmeninterne Veranstaltungen weiter steigen.

3. Ausblick

Der „Weiterbildungsboom" wird auch in den nächsten Jahren anhalten. Kleinbetriebe weiten ihre Weiterbildungsaktivitäten über fachspezifische Kurse (z. B. im Rahmen von Kundenschulung) hinaus aus und beginnen mit Führungskräftetraining. Mittlere Unternehmen nehmen verstärkt überbetriebliche Weiterbildungsangebote wahr bzw. führen haupt- oder nebenamtliche Weiterbildungsbeauftragte im Unternehmen ein, um ihre Bildungsaktivitäten zu koordinieren und zu systematisieren. Diese firmenintern geschaffene Weiterbildungsstruktur wird in der Folge verstärkt genutzt werden.

Korrespondierend dazu nimmt die Zahl der externen Weiterbildungsanbieter auch international gesehen deutlich zu, was den Marktüberblick zunehmend erschweren wird. Deshalb wird Weiterbildungsberatung und die Einrichtung von nationalen und internationalen Weiterbildungsdatenbanken an Bedeutung gewinnen.

Durch die steigende Nachfrage sowohl von Weiterbildungsanbietern als auch von Unternehmen werden qualifizierte Trainer zunehmend ein Engpaßfaktor in der betrieblichen Weiterbildung werden. Damit zusammenhängend gewinnen Konzepte der Ausbildung von Mitarbeitern als nebenamtliche Trainer im Unternehmen sowie die Entlastung der Bildungsabteilung durch Koppelung von Trainingsphasen mit Selbstlernmaterialien, computergestütztem Lernen, Fernlehrgängen usw. zunehmend an Bedeutung. Dies wird ebenfalls den Bedarf an qualifizierter Weiterbildungsberatung und Hilfestellung bei der Entwicklung von Lernmaterialien erhöhen.

Weiters gewinnen – neben den firmeninternen und externen Seminaren, Kursen und Lehrgängen – neue Kooperationsformen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsträgern an Bedeutung: Als Beispiele seien Beratungsseminare, Bildungsbedarfserhebungen in Zusammenarbeit mit externen Beratern, begleitete Studienreisen, integrierte Beratungs- und Trainingsprogramme, Einzelberatung (Coaching) usw. genannt.

Weiterbildung wird zunehmend internationaler ausgerichtet werden, sowohl was Inhalte, Teilnehmer, Trainer, internationale Kooperationen der Weiterbildungsanbieter und der Angebot (fremdsprachiger) Lehrmaterialien betrifft. Dieser Trend wird durch die zunehmende Vernetzung von Trainingsangeboten und Weiterbildungsdatenbanken insbesondere im EG-Raum verstärkt werden.

Innerbetrieblich wird neben der zunehmenden Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten besonders der Entwicklung und dem Einsatz neuer Lernformen zunehmende Bedeutung zukommen (KAILER 1989b). Beispiele dafür sind computergestützte Lernprogramme, der Einsatz von Medienverbundprogrammen und von Selbstlernunterlagen. Zunehmend wird auch erkannt, daß nicht nur der inhaltlich-pädagogischen Gestaltung dieser Selbstlernpakete, sondern der Art ihres Einbaues ins betriebliche Bildungskonzept und der tutoriellen Unterstützung zentrale Bedeutung zukommt. Trainer werden nicht durch Selbstlernpakete abgelöst werden, aber es werden sich die erforderlichen Trainerqualifikationen und -rollen verändern.

Einhergehend mit einem steigenden Interesse an der Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung werden längerfristig auch Kosten- Nutzen-Überlegungen an Bedeutung gewinnen, was sich bereits in der verstärkten Inanspruchnahme von Bildungs-Audits manifestiert.

Literatur

KAILER N., Betriebliche Weiterbildung in Österreich – Band I: Empirische Ergebnisse und Schlußfolgerungen, Forschungsbericht 67 des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.), Wien 1989 a.

KAILER N., Betriebliche Weiterbildung in Österreich – Band II: Strukturen und Entwicklungen des überbetrieblichen Weiterbildungsmarktes, Forschungsbericht 68 des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.), Wien 1989(b).

SEMLINGER K., Vorausschauende Personalwirtschaft – Betriebliche Verbreitung und infrastrukturelle Ausstattung, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 22. Jg., 1989/3, Stuttgart u. a. 1989, S. 336 *ff*.

WALLAND G., Managerkompensation und -kontrolle in Österreich 1985–1987, Abschlußbericht, Institut für Industrie und Fertigungswirtschaft der Universität Graz (Hrsg.), Graz o. J.

WdF – Wirtschaftsforum der Führungskräfte, Ergebnisse der WdF-Umfrage über Aus- und Weiterbildung der Manager in Österreich, Wien 1988 (Manuskript).

Ausgewählte Abbildungen

Unternehmen mit ...	Rücklauf	
	absolut	in Prozent
bis 100 Mitarbeitern	33	15 %
bis 500 Mitarbeitern	75	35 %
über 500 Mitarbeitern	108	50 %
insgesamt	216	100 %

Abbildung A-1: Rücklauf nach Anzahl der Mitarbeiter
Quelle: ÖAF 1989; Insgesamt 216 Unternehmen (100 % = Spaltensumme)

Branche	Rücklauf	
	absolut	in Prozent
Geld-, Kredit- und Versicherungswesen	55	25 %
Handel, Gewerbe, Verkehr, Fremdenverkehr	44	20 %
Industrie	71	33 %
Öffentliche Verwaltung, Gemeinnützige Unternehmen, Sonstige	46	22 %
insgesamt	216	100 %

Abbildung A-2: Rücklauf nach Branchen
Quelle: ÖAF 1989; Insgesamt 216 Unternehmen (100 % = Spaltensumme)

Anteil des WB-Budgets	Anzahl der Mitarbeiter			insgesamt
	bis 100	101 bis 500	über 501	
bis 0,3 %	7 54 %	25 52 %	35 44 %	67 48 %
0,31 bis 0,5 %	1 8 %	10 21 %	15 19 %	26 18 %
0,51 bis 1,0 %	1 8 %	6 13 %	15 19 %	22 16 %
1,01 bis 2,0 %	2 15 %	2 4 %	11 14 %	15 11 %
2,01 bis 3,0 %	1 8 %	2 4 %	4 5 %	7 5 %
über 3,01 %	1 8 %	3 6 %	—	4 3 %
Anzahl der Unternehmen	13	48	89	141

Abbildung A-3: Weiterbildungsbudget in Prozent des Umsatzes nach Unternehmensgröße
Quelle: ÖAF 1989; Insgesamt 141 Unternehmen mit Weiterbildungsbudget
(100 % = Spaltensumme)

	Branche				insgesamt
	GKV	Gewerbe Handel	Industrie	Sonstige	
TOP-MANAGEMENT					
bis 10 Tage	26 82 %	24 92 %	25 73 %	12 67 %	87 80 %
11 bis 20 Tage	4 12 %	2 8 %	8 22 %	4 23 %	16 14 %
21 bis 30 Tage	—	—	2 5 %	1 5 %	3 3 %
über 31 Tage	2 6 %	—	—	1 5 %	3 3 %
insgesamt	32	26	33	18	109
MITTLERES MANAGEMENT					
bis 10 Tage	27 69 %	25 83 %	29 69 %	16 70 %	97 73 %
11 bis 20 Tage	11 28 %	3 10 %	12 29 %	6 26 %	32 24 %
21 bis 30 Tage	—	2 7 %	1 2 %	—	3 2 %
über 31 Tage	1 3 %	—	—	1 4 %	2 1 %
insgesamt	39	30	42	23	134
SACHBEARBEITER					
bis 10 Tage	26 67 %	20 74 %	30 73 %	20 84 %	96 73 %
11 bis 20 Tage	12 31 %	6 22 %	10 24 %	2 8 %	30 23 %
21 bis 30 Tage	—	1 4 %	1 3 %	—	2 2 %
über 31 Tage	1 2 %	—	—	2 8 %	3 2 %
insgesamt	39	27	41	24	131

Tabelle A-4: Durchschnittliche Anzahl an Seminartagen nach Branchen und hierarchischer Ebene
Quelle: ÖAF 1989; Insgesamt 134 Unternehmen (100 % = Spaltensumme)

	Branche				Insgesamt
	GKV	Gewerbe Handel	Industrie	Sonstige	
Führungsverhalten	37	35	42	22	136
EDV	18	19	30	26	93
Verkauf	29	23	15	7	74
Persönlichkeitsentwicklung	30	15	16	11	72
Kommunikation	15	12	15	12	54
Marketing	13	12	21	8	54
Strategisches Management	4	10	16	4	34
Organisation	11	5	9	9	34
Arbeitstechniken	6	5	12	11	34
Technik	—	6	16	8	30
Qualitätswesen	2	5	15	1	23
Rechnungswesen	5	2	6	6	19
Sprachen	2	2	13	—	17
Planung	4	3	5	5	17
Logistik	—	5	7	4	16
Recht	2	3	3	7	15
Automation	2	—	9	3	14
Revision	4	—	3	6	13
Finanzwesen	4	2	3	4	13
Projektmanagement	2	3	6	2	13
Produktion	1	—	9	1	11
Personalwesen	1	1	5	4	11
Moderationstechniken	4	1	4	2	11
Umwelt	—	1	1	4	6
Forschung und Entwicklung	—	1	4	1	6
Umschulung	1	—	2	3	6
Einkauf	—	2	3	—	5
Sicherheit	—	2	2	1	5
Betriebspsychologie	2	—	—	1	3
Gesundheitsvorsorge	—	—	—	—	—
Anzahl der Unternehmen	55	44	71	46	216

Tabelle A-5: Schwerpunkte künftiger Bildungsarbeit nach Branchen und Themen
Quelle: ÖAF 1989; Insgesamt 216 Unternehmen (Mehrfachnennungen möglich)

Die Bildungskonzeption der Ersten österreichischen Spar-Casse-Bank

Albert Holzer

1.	Leitbild – Selbstverständnis	42
1.1	An welchem Menschenbild orientieren sich Strategien und Vorgangsweisen der PE?	43
1.2	Wie sind Aufgaben/Kompetenzen und Verantwortung für Personalentwicklung zwischen Linienvorgesetzten, Mitarbeitern und zentraler PE-Abteilung verteilt?	44
1.3	Wie sieht die zentrale PE-Abteilung ihre Aufgaben und welchen Anspruch stellt sie?	44
1.4	Inwieweit und auf welche Weise ist die Bildungspolitik in die Unternehmenspolitik integriert?	46
1.5	Nach welchen Grundsätzen werden Bildungsmaßnahmen in der Ersten ausgerichtet?	47
2.	Konzepte – Entwicklungsmaßnahmen	48
2.1	Einführungsprogramm für neue Mitarbeiter	48
2.2	Strategischer Einsatz von Bildungsinvestitionen	52
2.3	Entwicklung von Nachwuchs-Führungskräften aus dem Mitarbeiterpotential der Ersten	54
	Literatur	59

Die im folgenden beschriebene Bildungskonzeption der Ersten österreichischen Spar-Casse-Bank wurde im Rahmen eines umfangreichen Personalprojektes entwickelt. Dieses Projekt wird vom Vorstand der Ersten und Vertretern der zweiten Ebene gesteuert und befindet sich derzeit in der Phase der Realisierung.

Im ersten Kapitel werde ich das Leitbild/Selbstverständnis beschreiben, an dem wir unsere Personalentwicklungsaktivitäten orientieren.

Im zweiten Kapitel werden konkrete Konzepte und Entwicklungsmaßnahmen vor dem Hintergrund dieser Ausbildungsphilosophie beschrieben. Wir alle kennen nur zu gut die Gefahr des „Auseinanderklaffens" von (gutgemeinten) Grundsätzen und konkreten Maßnahmen und Handlungen. Daher werden im Rahmen des Projektes einerseits Leitlinien und Grundsätze erarbeitet, andererseits deren Umsetzung in konkrete Konzepte und Aktivitäten begleitet.

1. Leitbild – Selbstverständnis

Leitbilder bieten eine wichtige *Orientierungshilfe* für die täglichen Entscheidungen und Handlungen. Klare Grundsätze geben Aufschluß darüber, was wichtig ist, was außer Streit steht und welche Grenzen gesetzt sind. Sie erleichtern die Zusammenarbeit mit anderen Stellen, indem sie Aufgaben und Verantwortungen klar definieren und sie stellen *Transparenz* über die Richtung her, in die sich die Personalentwicklung bewegen soll.

Selbstverständlich darf das Leitbild der PE nicht isoliert dastehen, sondern muß mit bereits im Unternehmen bestehenden Leitbildern (insbesondere dem Unternehmensleitbild) kompatibel sein. So gelten z. B. die Aussagen der unternehmenspolitischen Leitsätze der Ersten als Rahmen, aus dem Leitbilder für einzelne Funktionen abgeleitet werden müssen.
Trotz seiner notwendigen Allgemeinheit muß das Leitbild eine Konkretisierung ermöglichen, das heißt: alle Handlungen haben sich einer kritischen Überprüfung durch die vereinbarten Grundsätze zu stellen. Wenn Sagen und Tun immer wieder auseinanderklaffen, so ist die Frage nach den Grundsätzen neu zu stellen!
Das heißt natürlich nicht, daß man in der betrieblichen Realität nicht auch Kompromisse und suboptimale Lösungen akzeptieren muß, aber die Verfolgung der *Linie* muß für alle Teile immer sichtbar bleiben!
Letztendlich muß das Leitbild in einem *Auseinandersetzungsprozeß* ent-

standen sein. Entstehen soll kein neues „Papier" sondern Übereinstimmung über eine Haltung, wie die Erste Personalentwicklung betreiben möchte.

Bei der Erarbeitung eines Leitbildes/Selbstverständnisses für die Bildungsarbeit sind aus meiner Erfahrung folgende *Schlüsselfragen* von Bedeutung:

- An welchem *Menschenbild* orientieren sich Strategien und Vorgangsweisen der PE?
- Wie sind die *Aufgaben/Kompetenzen und Verantwortung für Personalentwicklung* zwischen Linienvorgesetzten, Mitarbeitern und zentraler PE-Abteilung verteilt?
- Wie sieht die *zentrale PE-Abteilung* ihre Aufgaben und welchen Anspruch stellt sie?
- Inwieweit und auf welche Weise ist die Bildungspolitik in die *Unternehmenspolitik* integriert?
- Nach welchen *Grundsätzen* werden Bildungsmaßnahmen ausgerichtet?

Wie die Bildungskonzeption der Ersten Österreichischen Spar-Casse diese Fragen beantwortet, darauf werde ich im weiteren näher eingehen.

1.1 An welchem Menschenbild orientieren sich Strategien und Vorgangsweisen der PE?

Annahmen über die „grundsätzliche Natur" des Menschen haben, unabhängig ob sie im Einzelfall „richtig" oder „falsch" sind, einen selbstverstärkenden Effekt. WATZLAWICK hat die enormen Auswirkungen der „selbsterfüllenden Prophezeihung" beschrieben. Wenn die Grundannahme z. B. darin besteht, daß Menschen grundsätzlich versuchen, den für sie „leichteren" Weg zu gehen und eher die Übernahme von Verantwortung vermeiden, so kann nur ein engmaschiges Netz von Vorschriften und (Fremd-)Kontrollen die Leistungserbringung im Unternehmen sicherstellen. Man kann dann auch tatsächlich feststellen, daß die meisten Menschen am liebsten in vorgegebenen Strukturen arbeiten und die Möglichkeit der Mitgestaltung eher als Belastung und Überforderung empfinden.

Wir gehen in der Ersten bei unseren Strategien und Maßnahmen von einem anderen Menschenbild aus: Wir sind davon überzeugt, daß Menschen grundsätzlich motiviert sind, sich für ein sinnvolles Ziel einzusetzen. Sie entwickeln dann von sich aus Initiative und Verantwortungsbereitschaft.

Es ist daher notwendig, Bedingungen zu schaffen, die die Entfaltung dieses menschlichen Potentials ermöglichen und nicht (wie leider oft) in seiner Entwicklung behindern.

Die Arbeit des Personalentwicklers gleicht hier eher der eines Gärtners, als der eines Ingenieurs.
Auch der Gärtner kann nur Bedingungen schaffen, daß seine Pflanzen wachsen können. Ungeduld und Perfektion sind hier eher hinderlich. Sehr oft herrscht in Unternehmen aber noch das unausgesprochene Leitbild des „Ingenieurs", der eine – zugegebenerweise sehr komplizierte – Maschine konstruiert und in Gang halten muß.

1.2 Wie sind Aufgaben/Kompetenzen und Verantwortung für Personalentwicklung zwischen Linienvorgesetzten, Mitarbeitern und zentraler PE-Abteilung verteilt?

Es geht nicht darum, sich gegenseitig die Verantwortung zuzuschieben, sondern die notwendige Synergie zu erzeugen. Dazu sind klar abgegrenzte Rollen und Verantwortlichkeiten notwendig. In der Personalentwicklung hat selbstverständlich die Linienführungskraft eine *Schlüsselrolle*, aber letztendlich kommt es auf das Zusammenspiel der Beiträge aller Beteiligten an (siehe Abb. 1).

1.3 Wie sieht die zentrale PE-Abteilung ihre Aufgaben und welchen Anspruch stellt sie?

Viele Bildungsabteilungen sehen sich in erster Linie als Anbieter von Kursen und Seminaren. Sie sehen sich dann als erfolgreich, wenn sie eine steigende Nutzung dieser Produkte nachweisen können (z. B. mehr Ausbildungstage). Dementsprechend werden auch immer die „neuesten" Produkte auf den (internen) Markt geworfen, die sich oft als exzellente Lösungen für nicht vorhandene Problemstellungen herausstellen.

Im Gegensatz dazu sehen wir unsere Funktion weiter gesteckt. Wir sehen unsere Aufgabe darin, eine „Kultur des Lernens" in der Ersten zu fördern und zu unterstützen. Wenn wir diese Aufgabe ernst nehmen, so können wir uns nicht mehr auf das Anbieten von Kursen und das „Zählen von Seminartagen" beschränken!

Linienführungskraft	steuert die längerfristige Entwicklung seiner Mitarbeiter
	vereinbart Lern- und Arbeitsziele mit dem Mitarbeiter
	schafft Lernsituationen am Arbeitsplatz des Mitarbeiters
	führt regelmäßig Feedback-Gespräche über Lern- und Arbeitsergebnisse
	entscheidet bei mehreren Alternativen, ein Entwicklungsziel zu erreichen
Zentrale PE-Abteilung	stellt Alternativen zur Erreichung bestimmter Entwicklungsziele zur Verfügung
	unterstützt die Linienführungskraft bei Planung und Durchführung seiner Aufgabenstellung (siehe oben)
	entscheidet über die Form der Durchführung von angeforderten Entwicklungsmaßnahmen nach methodisch/didaktischen und ökonomischen Gesichtspunkten
	stellt Know-how für die Planung und Durchführung dezentraler bzw. individueller Entwicklungsmaßnahmen zur Verfügung
	nimmt aktiv Einfluß auf Systeme, Normen und Spielregeln mit dem Ziel, entwicklungsfördernde Bedingungen zu sichern
Mitarbeiter	kümmert sich autonom um seine eigene Weiterbildung
	setzt die Entwicklungsmaßnahmen in seiner konkreten Arbeit für die Erste um
Vorstand und zweite Ebene	machen Lernen und Entwicklung zu einem wichtigen Kommunikationsthema zwischen den Führungsebenen
	Die erfolgreiche Wahrnehmung von PE-Aufgaben stellt ein wesentliches Kriterium für die Beurteilung der Qualität von Führungskräften dar
	übernehmen bei bestimmten Anlässen durch aktive Teilnahme eine Signalfunktion für das gesamte Management und demonstrieren damit die Wichtigkeit des Themas und ihre Unterstützung
	stellen die langfristige Kontinuität der Ausbildung ihrer Mitarbeiter sicher (z. B. Rücksichtnahme auf längerfristige Ausbildungsprogramme bei Versetzungen)
Zusammenarbeit mit anderen Stellen der Ersten	Alle Stellen in der Ersten (insbes. Produkt- und Servicestellen) stellen ihr Fach-know-how für die Aus- und Weiterbildung zur Verfügung (z. B. durch Fachtrainer)
	Bei allen Aktivitäten und Projekten, die Veränderungen in der Ersten zum Ziel haben, wird durch gegenseitige Einbindung eine gemeinsame, miteinander vernetzte, Problemlösung angestrebt

Abbildung 1: Aufgaben/Kompetenzen und Verantwortung bei der Personalentwicklung in der Ersten

Ein breites Angebot von Lernmöglichkeiten verbunden mit entsprechender Beratung bildet die Voraussetzung dafür. Die Vielfalt der in der Ersten eingesetzten Lernformen wurde bereits in HOLZER (1989) beschrieben.

Die Leistung der Bildungsabteilung besteht zu einem immer größeren Teil im Fördern von Prozessen in der Linie (deren Erfolg man sich allerdings nicht zurechnen kann!).

Ein weiterer wichtiger Grundsatz ist es, stets eine Optimierung des *Gesamtsystems* anzustreben. Das bedeutet, sich nicht auf die „einfachen" Lösungen (meist vom Typ „mehr desselben"), einzulassen. Klagen z. B. die Mitarbeiter über die Kompliziertheit eines Ablaufes, muß man sie eben noch mehr schulen! Wenn Änderungen nicht so greifen, wie man es sich erwartet hat, sind meist die Anwender „schuld" (mit „unseren" Führungskräften ist das eben nicht machbar!).

Probleme sind miteinander vernetzt und es gibt in den seltensten Fällen eine Lösung. Vielmehr muß nach sorgfältiger Analyse ein Bündel von Maßnahmen entwickelt und durchgeführt werden. Dabei spielt die Kooperationsfähigkeit der zentralen Personalentwicklung vor allem mit der Linie eine entscheidende Rolle. Lösungen werden unter Einbeziehung der Betroffenen entwickelt und werden flexibel eingesetzt (keine „Gießkannenlösungen").

1.4 Inwieweit und auf welche Weise ist die Bildungspolitik in die Unternehmenspolitik integriert?

Aus- und Weiterbildungsabteilungen haben oft die Tendenz, sich zu „verselbständigen" und damit von der Unternehmenspolitik abzukoppeln. Sie dürfen sich dann aber auch nicht wundern, wenn sie strategisch nicht ernst genommen werden und zuweilen auch Zweifel auftauchen, ob denn all die teuren Ausbildungsinvestitionen auch wirklich gerechtfertigt sind.

Meiner Meinung nach ist die Herausforderung für die Bildungsabteilung die, einerseits nah genug am Pulsschlag des Unternehmens zu sein, andererseits aber auch genug „Irritation" einzubringen, damit Veränderungen stattfinden können.

Für eine stärkere Koppelung der Aus- und Weiterbildung an die Unternehmensstrategien wurde im Rahmen des Personalprojektes ebenfalls ein Konzept erarbeitet, das unter Abschnitt 2 beschrieben wird.

1.5 Nach welchen Grundsätzen werden Bildungsmaßnahmen in der Ersten ausgerichtet?

- **Lernen und Arbeiten sind miteinander verknüpft**
  - Praxis- und Problemorientierung bei zentralen Maßnahmen – anschließend möglichst rasche Möglichkeit der Umsetzung am Arbeitsplatz
  - Lernfördernde Gestaltung von Arbeitsaufgaben, dezentrale Entwicklungsmaßnahmen
- **Förderung des autonomen, selbstverantwortlichen Lernens**
  - Motivation anstatt Zwangsbeglückung
  - differenzierte, auf das Individuum abgestimmte Entwicklungsmaßnahmen (Alternativen – keine Gießkanne!)
  - Förderung selbstorganisierten Lernens (Selbststudium, abrufbare Information/Lerninhalte, Erfahrungsaustausch, Selbstkontrollinstrumente etc.)
- **Klarheit über den eigenen Standort**
  - klare Entwicklungsvereinbarungen
  - offene Rückkopplung über wahrgenommene Stärken/Schwächen
- **Hilfe zur Selbsthilfe**

  jede PE-Maßnahme zielt auch darauf ab, mehr Problemlösungskompetenz beim Mitarbeiter aufzubauen, mit dem Ziel, daß er ähnlich gelagerte Probleme lösen kann
- **Lebenslanges Lernen**

  Lernen und Entwicklung als dauernde Notwendigkeit (stehenbleiben heißt zurücktreiben!) muß in der „Kultur" der Unternehmung verankert werden.

Es ist daher alles zu vermeiden, was Lernen als begrenzt notwendige Aktivität mit einem definierten „Abschluß" erscheinen läßt!

- **keine Beurteilung des Entwicklungsverhaltens**

  Experimentieren, Fehler machen und sich nicht „profilieren" müssen sind wichtige Bedingungen für das Lernen

Das Verhalten in Lernsituationen wird daher weder beurteilt noch weitergegeben.

2. Konzepte – Entwicklungsmaßnahmen

2.1 Einführungsprogramm für neue Mitarbeiter

Im ersten Jahr erfolgt die enscheidende „Sozialisation" des Mitarbeiters in der Ersten. Hier liegen die größten Entwicklungschancen, aber hier können auch die schwerwiegendsten Fehler begangen werden. In unserem 18-monatigen Einführungsprogramm, das neben der notwendigen funktionsspezifischen Ausbildung läuft, streben wir neben der Vermittlung von Kenntnissen über die Erste und ihr Umfeld vor allem eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Wertvorstellungen der Bank an.

Die Teilnehmer ...

- setzen sich mit den Erwartungen und Anforderungen der Ersten an neue Mitarbeiter auseinander
- arbeiten an der individuellen Förderung und Verbesserung der in den Qualifikationsmerkmanlen (siehe Abb. 2) beschriebenen Fähigkeiten und Haltungen
- werden näher vertraut mit dem Unternehmen Die Erste. Sie lernen Zusammenhänge besser verstehen, bekommen einen Einblick in die Marktsituation, in das Umfeld der Ersten und beschäftigen sich mit der momentanen Situation der Bank und mit zukünftigen Tendenzen.

Die folgenden Qualifikationsmerkmale wurden im Projekt „Aus- und Weiterbildungspolitik" erarbeitet. Sie sollen keinen (unrealistischen) „Super-Mitarbeiter" beschreiben, sondern Anreiz zur Entwicklung und Verbesserung sein. Sie bilden sowohl die Grundlage für die Personalentwicklung als auch für Aufnahme- und Besetzungsentscheidungen.

Lernfähigkeit	engagiert sich selbstverantwortlich für seine eigene Entwicklung
	sieht sich nicht als „fertig", abgeschlossen, sondern in einem dauernden Lernprozeß (innere Mobilität)
	schafft sich selbst Lernsituationen und kann gemachte Erfahrungen (Fehler) in Lernen umsetzen
	ist fähig, auch „Selbstverständlichkeiten" zu hinterfragen (Kritikfähigkeit)
Wachheit für neue Anforderungen und Entwicklungen	setzt sich bewußt mit Zukunftsentwicklungen auseinander, um rechtzeitig Chancen zu erkennen
	nutzt zur Verfügung stehende Instrumente (z. B. EDV) zur ständigen Leistungsverbesserung
	ist offen für Neues, Fremdes (weder unkritisch akzeptieren noch sofort abblocken!)
Verantwortungs-übernahme	nimmt Probleme „in die Hand" und schöpft seinen Handlungsspielraum so weit wie möglich aus
	geht Risken bewußt ein
	überprüft selbständig die Folgen seiner Entscheidungen und setzt, wenn nötig, Maßnahmen zur Korrektur
Soziale Kompetenz	kann rasch ein positives Kommunikationsverhältnis zu anderen aufbauen (Kommunikationsfähigkeit)
	kann mit anderen kooperieren (Teamfähigkeit)
	kann sich mit anderen produktiv auseinandersetzen (Konfliktfähigkeit)
Ertragsorientierung	ist sich der Ertragskonsequenzen des eigenen Mitteleinsatzes bewußt
Gesamthaftes, mehrdimensionales Denken	bezieht bei Entscheidungen möglichst alle relevanten Gesichtspunkte und deren Verknüpfung mit ein
	kann auch eigene Standpunkte und Wertvorstellungen hinterfragen
Kundenorientierung	ist fähig und willig, anderen zu dienen (direkt dem Kunden oder indirekt den Marktstellen)
	sieht den Kunden als gleichberechtigten Partner (weder Selbstaufgabe noch überlegene Position)
Fachliche Kompetenz	arbeitet ständig an der „Professionalisierung" seines Spezial-know- hows ohne den Blick für das Ganze zu verlieren
Selbstbewußtsein, Stabilität	verfügt über ein realistisches Selbstbild und kann mit Rückmeldungen über seine Person umgehen
	kann Unsicherheit/Spannung/Konflikte als notwendig akzeptieren und damit produktiv umgehen

Abbildung 2: Qualifikationsprofil für Erste-Mitarbeiter

Im folgenden wird das Einführungsprogramm für Akademiker beschrieben. Die darin umgesetzten Grundsätze gelten genauso für *alle* neueintretenden Mitarbeiter. Die konkrete Durchführung ist jedoch etwas anders (weniger aufwendig) organisiert.

Das Einführungsprogramm für Akademiker besteht aus folgenden Bausteinen:

- Lerngruppe
- Lernbegleitung
- Einbindung der Führungskräfte
- Austauschprogramm

Die *Lerngruppe* bildet für die ersten eineinhalb Jahre das „Rückgrat" der *allgemeinen* Ausbildung. Die Teilnehmer werden dabei im Sinne einer Gesamt-Erste-Orientierung bewußt gemischt (Vertriebs-, Produkt-, und Serviceabteilungen). Daneben läuft selbstverständlich noch die für den jeweiligen Arbeitsplatz notwendige *funktionsspezifische* Ausbildung.

Die zentralen Blockveranstaltungen führen die Lerngruppe immer wieder zusammen und werden vom Lernbegleiter organisiert. Dabei geht die Verantwortung im Laufe der ersten Monate immer mehr auf die Teilnehmer über. Am Anfang hauptsächlich vom Lernbegleiter strukturierte Lernveranstaltungen werden in der Folge stärker von den Lernbedürfnissen und -interessen der Teilnehmer gesteuert und organisiert.
Während der 18-monatigen Einführungsphase sind zentrale Blocks im Gesamtausmaß von sechs Tagen und etwa zehn „Lernnachmittagen" vorgesehen.

Die Lerngruppen werden von einem *Lernbegleiter* aus dem Personalwesen während des gesamten Einführungsprogrammes betreut.

Aufgaben des Lernbegleiters:

- betreut die Mitarbeiter seiner Lerngruppe (Ansprechstelle, persönliche Lernberatung)
- moderiert den Erfahrungsaustausch innerhalb der Lerngruppe
- vereinbart Lernaufgaben im Rahmen der zentralen Blockveranstaltungen und überprüft die Durchführung
- berät und unterstützt die jeweilige Linienführungskraft des Teilnehmers in Fragen der Entwicklungsplanung und Beurteilung

Die *Linienführungskräfte* werden sowohl als „Elterngruppe" ihrer Teilnehmer gemeinsam informiert und betreut, als auch im Einzelfall durch den Lernbegleiter beraten.

Ihre Aufgabe ist es einerseits, Bedingungen zu schaffen, die die Integration des neuen Mitarbeiters erleichtern, andererseits klare Arbeits- und Entwicklungsvereinbarungen zu treffen, die Grundlage für die Leistungsbeurteilung darstellen.

Im Sinne der Mobilität startet bereits nach vier Monaten ein *Austauschprogramm*. Dabei ist ein Einsatz in zwei weiteren Stellen auf je sechs Wochen vorgesehen. Mitarbeiter aus zentralen Stellen werden in unseren Filialen eingesetzt, Filial-Mitarbeiter in zwei Produkt- oder Servicestellen.

Eine genauere Beschreibung der Ziele des Austauschprogrammes und die Aufgabe des Leiters finden Sie in Abb. 3.

Der Mitarbeiter soll ...	Einblick in die Kultur und Aufgabenstellung einer Markt- (Produkt- und Service-)stelle erhalten
	erleben, wie von unterschiedlichen Stellen erbrachte Leistungen zusammenhängen und sich gegenseitig ergänzen
	seine Flexibilität beweisen, indem er sich in kurzer Zeit auf einen neuen Vorgesetzten und neue Kollegen einstellen kann
	zeigen, wie weit es ihm gelingt, sich in kurzer Zeit ein „Bild" von der Ersten zu machen
	Initiative und Leistungsbereitschaft beweisen, indem er sich schnell in der neuen Situation zurechtfindet und trotz beschränkter Einsatzfähigkeit „zupackt"
Rolle des Leiters der Austauschstelle	führt den Mitarbeiter in seine Abteilung ein
	nominiert (einen) verantwortliche(n) Betreuer für den Mitarbeiter (Kontaktstelle, Steuerung, Orientierung und Einweisung)
	steht für Fragen bez. Funktion, Eingliederung, Kundenkreis, Jahresziele, usw. zur Verfügung
	nutzt den Mitarbeiter als (nicht betriebsblinde) Feedbackquelle
	gibt Rückmeldung über Verhalten und Arbeitsqualität an den Mitarbeiter und Personalwesen
	ermöglicht dem Mitarbeiter die Teilnahme am „Leben" der Abteilung (Teilnahme an der abteilungsinternen Kommunikation, an Kundengesprächen ...)

Abbildung 3: Ziele des Austauschprogrammes

Grundsätzlich geht es nicht in erster Linie um das Erlernen von Arbeitsabläufen sondern um eine allgemeine Horizonterweiterung.

2.2 Strategischer Einsatz von Bildungsinvestitionen

Neben dem Entwicklungsangebot, das zum überwiegenden Teil durch die Anforderungen der Abnehmer bestimmt wird, ist eine noch stärkere Konzentration auf die Strategien und Schwerpunkte des Unternehmens erforderlich. Das dafür im Rahmen des Projektes erarbeitete Konzept (Abb. 4) wird derzeit pilotiert.

Es handelt sich dabei um ein gesamthaftes Entwicklungskonzept
für eine Verkaufsregion mit folgenden Schwerpunkten:

- **Verbesserung der Mitarbeiter-Qualität in der Region**
- **Vernetzung der Geschäftsstellen in der Region**
  - Klärung der Informations- und Kommunikationsstruktur
  - Schaffung einer Struktur für regionale Marktbearbeitung
  - Schaffung der Voraussetzung für Mitarbeiterentwicklung unter regionalen Gesichtspunkten
- **Ableitung einer generalisierbaren Vorgangsweise für andere Regionen**

Detaillierte Erfahrungen werden nach Abschluß dieses Projektes (Mitte bis Ende 1990) vorliegen.

Grundsätze	Es geht um eine unternehmensweite Schwerpunktsetzung für die PE-Arbeit. Diese Schwerpunkte können sowohl für bestimmte Zielgruppen als auch für bestimmte Regionen oder Bereiche der Ersten gesetzt werden. Für die Auswahl sind unternehmensstrategische Kriterien ausschlaggebend: In welchem Teilbereich möchten wir innerhalb von sechs bis 18 Monaten eine wesentliche Verbesserung der Qualifikation erreichen? Wo bringt uns der Einsatz von Ausbildung neue/verbesserte Ertragschancen? Wesentlich dabei ist, daß für einen bestimmten Zeitraum eine Konzentration aller Kräfte erfolgt. Das bedeutet einerseits eine wesentliche „Hebelwirkung", aber auch, daß andere Bedarfe und Schwachstellen dzt. bewußt nicht bearbeitet werden! (Differenzierung)
	Bei der Bearbeitung steht die Optimierung des Gesamtsystems gegenüber isolierten Verbesserungen im Vordergrund. Das heißt: die Entwicklung im Rahmen der Schwerpunkte erfolgt gesamthaft in Hinblick auf die strategischen Erfordernisse (z. B. sowohl fachliche als auch verhaltensmäßige Qualifikationen, sowohl individuelles Lernen als auch Entwicklung der Zusammenarbeit = Mehrschleifenlernprozesse)
	Um die notwendige Kapazität für Schwerpunktmaßnahmen zu gewinnen, ist die derzeitige „Massenausbildung" zu reduzieren. Es muß in Zukunft mehr Lernen in der Ersten stattfinden, ohne daß damit zwangsläufig mehr zentrale Kurse durchgeführt werden. Die zentrale Ausbildung soll nur noch das „Grundnetz" bilden, auf die andere Maßnahmen aufsetzen können.
Durchführung	Definition eines unternehmensweiten Schwerpunktes im Rahmen der Unternehmensplanung der Ersten. Dabei geht es um eine konzentrierte Verbesserung der Leistung eines abgegrenzten Systems in der eine Konzentration aller Kräfte erfolgt.
	Die zu erreichenden Verbesserungen werden in überprüfbaren Kategorien definiert.
	Seitens Personalwesen wird ein Verantwortlicher nominiert, der sämtliche PE-Maßnahmen koordiniert und für die notwendige zentrale Unterstützung sorgt. Von Seiten der Linie wird ebenfalls ein Verantwortlicher (z. B. Verkaufsleiter) definiert, der einerseits Gesprächspartner für alle PE-Maßnahmen ist, andererseits die im Umfeld notwendigen Bedingungen schafft bzw. jene Problemstellungen, die nicht nur durch Qualifizierung zu lösen sind, verfolgt. Die Planung und Durchführung erfolgt in Projektform.
	Die aus der Situationsanalyse (Anforderungen, vorhandenes Mitarbeiterpotential ...) und den vorgegebenen Zielen zu erarbeitenden Maßnahmen sind in einem Gesamtkonzept zusammenzufassen. Das geschieht selbstverständlich unter Einbeziehung der Führungskräfte und der betroffenen Mitarbeiter.
	Bei der Realisierung sind unter Umgehung der normalen Routineabläufe schnelle, effiziente und flexible Lösungen zu finden (z. B. Organisation von Qualifizierungsmaßnahmen innerhalb und außerhalb der Ersten, Unterstützungsmaßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit, des Verkaufes und des individuellen Lernens). Gleichzeitig entstehen aus der Lösung von konkreten Lernbedürfnissen „Bausteine" für zukünftige Anwendungen.
	Laufende Kontrolle aller Maßnahmen, um Abweichungen rechtzeitig korrigieren zu können. Am Ende der Maßnahmen ist von den beiden Verantwortlichen (siehe oben) Rechenschaft abzulegen. Dann ist zu entscheiden, ob das Projekt als abgeschlossen zu betrachten ist bzw. welche weiteren Maßnahmen noch gesetzt werden sollen.

Abbildung 4: Strategischer Einsatz von Bildungsinvestitionen

2.3 Entwicklung von Nachwuchs-Führungskräften aus dem Mitarbeiterpotential der Ersten[1]

2.3.1 Die Ausgangslage

Die strategische Personalplanung für die Erste ergab für die späten 90er Jahre eine kritische Ressourcenlücke bei den Führungskräften und zwar sowohl quantitativer als auch qualitativer Art:

- *Quantitativ:* Auf eine agressive Expansionspolitik war eine restriktive Aufnahmepolitik bis hin zum Aufnahmestop gefolgt. Das führt in den 90er Jahren zwangsläufig zu einer „Pensionierungswelle", der nicht allein durch externen Zukauf oder normales „Nachrücken" begegnet werden kann.
- *Qualitativ:* Der „geschützte Markt" der Kreditinstitute ist in Bewegung geraten. Neue „intelligente Produkte" und Dienstleistungen entstehen in rascher Folge als Reaktion auf internationale Kundenbedürfnisse. Überleben kann nur ein Unternehmen, welches über genügend qualifiziertes Managementpotential verfügt, um sich von der Regionalsparkasse zur internationalen Bank entwickeln zu können.

Der Vorstand der Ersten beauftragte daher das Personalwesen mit der Schaffung eines Konzeptes zur raschen und effektiven Entwicklung des Managementpotentials der Mitarbeiter des Unternehmens, um dieser strategischen Herausforderung in adäquater Weise begegnen zu können.

Begonnen wurde mit einem Konzept zur Entwicklung von Nachwuchsführungskräften aus dem Mitarbeiterpotential des Unternehmens.

2.3.2 Die Grundsätze der Entwicklung von Nachwuchsführungskräften in der Ersten

- Die Verantwortung für die Entwicklung von Nachwuchsführungskräften liegt bei den Linienvorgesetzten der zweiten Ebene. Sie ist eine nicht delegierbare Aufgabe und hat einen hohen strategischen Stellenwert. Der zweiten

---

1 Das Konzept wurde von einem Projektteam unter Leitung von E. KNOPF unter Mitarbeit von A. LÖFFLER und H. KATZENBERGER entwickelt. Das Autor dieses Abschnitts, J. BARUSCHKA, ist Mitarbeiter der Stelle „Führungskräfteentwicklung" in der Ersten Österreichischen Spar-Casse-Bank.

Ebene obliegt die Zielsetzung, Steuerung und Kontrolle des Prozesses und die Realisierung der Entwicklungsinvestition für das Unternehmen (Besetzung). Dies geschieht in einem „Klima der Förderung".

- Das Personalwesen sorgt für die erforderlichen Rahmenbedingungen und stellt die für den Entwicklungsprozeß notwendigen Instrumente zur Verfügung, steuert die Interaktionen aller Beteiligten und berät sie in Detailfragen.

- Der Entwicklungsprozeß ist transparent. Die Informationen über das gesamte Führungspotential des Unternehmens und den Entwicklungsfortschritt der einzelnen Teilnehmer sind den Führungskräften der zweiten Ebene zugänglich (Gesamtpotentialerhebung, „Orientierungsformen").

- Die Entwicklung erfolgt „personenorientiert", das heißt, sie folgt keinem starren Curriculum mit zentral vorgegebenen Entwicklungszielen. Jeder Teilnehmer wird individuell und mit hoher Autonomie und Selbstverantwortung entwickelt (individuelle Entwicklungsvereinbarung).

- Die Entwicklung erfolgt nicht auf einen spezifischen Arbeitsplatz hin, sondern für das Gesamtunternehmen (Mobilität).

- Orientierung an den Unternehmensleitsätzen und der Managementrealität der Ersten. Die Entwicklung erfolgt nicht an Hand von theoretischen Fallstudien, sondern durch situatives Führungslernen in der Praxis des Unternehmens.

- Begleitend zum zentralen Ast der Entwicklung durch eine herausfordernde Praxisaufgabe erfolgt eine Fachausbildung, Managementausbildung und Persönlichkeitsentwicklung (Mehrschienenlernen).

- Durch den Prozeß der Potentialentwicklung soll nicht nur der einzelne Teilnehmer, sondern die gesamte Organisation ihr „Potential" entwikkeln (Mehrebenenlernen).

2.3.3 Die konkrete Realisierung

Der Start der Entwicklung eines Mitarbeiters, welcher im Rahmen der Gesamtpotentialerhebung erfaßt wurde, erfolgt durch seine Nominierung zu einem Zyklus der Potentialentwicklung. Diese Nominierung geschieht durch den Linienvorgesetzten der zweiten Ebene, der damit seine Rolle als Coach übernimmt.

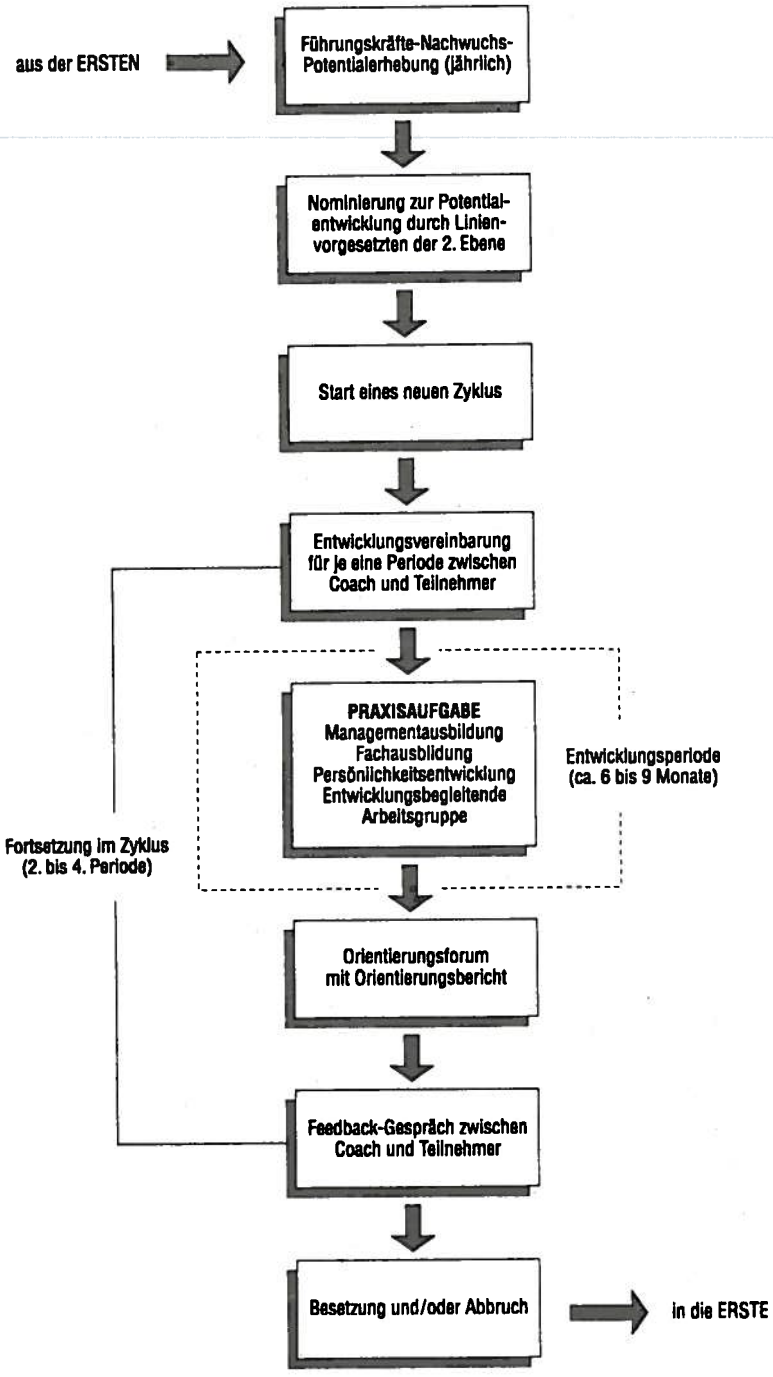


Abbildung 5: Die Führungskräfte-Nachwuchspotentialentwicklung in der Ersten

Der Coach erstellt gemeinsam mit dem direkten Vorgesetzten und dem Teilnehmer eine Entwicklungsvereinbarung für eine Periode (etwa sechs bis neun Monate). Das Zentrum dieser Entwicklungsvereinbarung ist eine herausfordernde Praxisaufgabe, durch deren Bewältigung sich der Teilnehmer entwickeln kann. Dabei auftretende Lernfelder werden durch begleitende Fachausbildung, Managementseminare und Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung (intern und extern) abgedeckt.

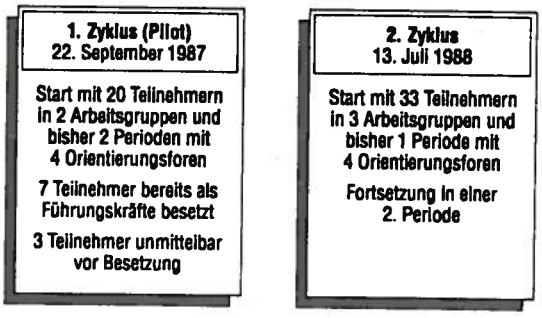
Jeweils acht bis zwölf Teilnehmer eines Zyklus bilden eine entwicklungsbegleitende Arbeitsgruppe. Diese Arbeitsgruppen werden von zwei Beratern aus dem Personalwesen betreut. Zweck der Arbeitsgruppe ist es, den Teilnehmern ein eigenes Forum zur Reflexion ihrer Lern- und Entwicklungserfahrung zu geben. Die Teilnehmer sollen außerdem gemeinsam an Themen und Inhalten arbeiten, die sie sich wählen.

Am Ende jeder Entwicklungsperiode steht ein eintägiges Orientierungsforum. Es ist nach den Grundsätzen eines Entwicklungs-Assessmentcenters gestaltet. Die Teilnehmer werden dabei von mehreren Coaches in ihrem Entwicklungsfortschritt beurteilt.

Das Ergebnis dieser Beurteilung wird in einem Orientierungsbericht zusammengefaßt. Dieser Bericht enthält auch Vorschläge der Beobachter zu Lernfeldern des Teilnehmers und zur Fortsetzung bzw. Abbruch der Teilnahme.

Im darauffolgenden persönlichen Feedback-Gespräch informiert jeder Coach seinen Teilnehmer über das Ergebnis des Orientierungsforums und trifft die Entscheidung zur Fortsetzung mit einer weiteren Periode bzw. Abbruch und/oder Besetzung in eine Führungsposition.

2.3.4 Bisherige Realisierung und Ergebnisse



2.3.5 Erfolge

- Als größten Erfolg sehen wir die gelungene Aktualisierung der Verantwortlichkeit aller Führungskräfte für die Entwicklung der Humanressourcen des Gesamtunternehmens.
- Es gibt eine bewußte Auseinandersetzung mit den Führungsstandards und dem Führungsleitbild der Ersten.
- Die Erste wurde von den Führungskräften als Unternehmen erlebt, welches auf strategische Herausforderungen der Zukunft rechtzeitig und in adäquater Weise reagiert hat (Besetzung von Führungspositionen aus der Potentialentwicklung).
- Engagierte Mitarbeiter der Ersten erkennen, daß ihr Potential gesehen wird und daß eine Führungskarriere in der Ersten möglich ist.

2.3.6 Kritische Situationen

- Die Unerläßlichkeit des Bestehens auf einem hohen Qualitätsanspruch für die Eckpfeiler des Konzeptes
  - Nominierung von Teilnehmern mit Führungspotential
  - Verantwortlichkeit in der Coachrolle
  - Entwicklungsvereinbarung
  - Orientierungsforum

  wurden von uns anfangs unterschätzt, so daß es zu „Pseudonominierungen" mit inhaltslosen Entwicklungsvereinbarungen kam und als Folge davon Teilnehmer von dem Orientierungsforum abbrechen mußten.
- Der „evolutive" Ansatz des Konzeptes gibt keine zentralen Entwicklungsziele vor, sondern erfordert eine laufende Anpassung dieser Ziele an die strategischen Erfordernisse der Ersten. Dies stellt hohe Ansprüche an das strategische Denken des Managements. Dadurch überforderte Führungskräfte tendieren zur Rückdelegation der Verantwortung an das Personalwesen.

2.3.7 Zusammenfassung

Auf die strategische Herausforderung durch eine drohende quantitative und qualitative Ressourcenlücke bei den Führungskräften in den 90er Jahren hat die Erste mit einem flexiblen und evolutiven Konzept zur Entwicklung des im Unternehmen vorhandenen Führungspotentials reagiert.

Die Verantwortung für das „in Gang halten" des Prozesses sowie für die Bereitstellung der Instrumente und Rahmenbedingungen und die Beratung liegt beim Personalwesen.
Die Verantwortung für Auswahl der zu entwickelnden Mitarbeiter, Definition von individuellen Entwicklungszielen, Kontrolle des Entwicklungsfortschritts und Realisierung der Entwicklungsinvestition vor dem Hintergrund der Unternehmensstrategien liegt bei den Führungskräften der zweiten Ebene.

Der Pilotzyklus und der folgende zweite Zyklus haben die grundsätzliche Richtigkeit des Konzeptes gezeigt, so daß der Ersten in Zukunft aus dem eigenen Mitarbeiterpotential verstärkt Führungskräfte zur Verfügung stehen werden.

Literatur

WATZLAWICK P., Die erfundene Wirklichkeit, München 1981.

HOLZER A., Neue Wege der Aus- und Weiterbildung – Dezentrales Lernen, in: KAILER N. (Hrsg.), Neue Ansätze der betrieblichen Weiterbildung in Österreich, Band II: Neue Organisationsformen des Lehrens und Lernens, Forschungsbericht 54 des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.), Wien 1989 (3. Auflage), S. 17 *ff.*

Weiterbildung in der Siemens AG aus der Sicht des Mitarbeiters

Auswertungen, Analysen und Konsequenzen einer Mitarbeiterbefragung

Wolfgang Weinmar

1. Einleitung 62

2. Ausgangssituation 62
2.1 Ausgangsüberlegungen 62
2.2 Ziele der Untersuchung 63
2.3 Methodik der Untersuchung 64

3. Die Ergebnisse der Erhebung 66
3.1 Frequenzanalyse 66
3.2 Quantitative Zusammenhangsanalysen (Korrelationsanalysen) 73
3.3 Qualitative Analysen (Faktorenanalyse) 76
3.4 Zusammenfassung der Analysen 80

4. Konsequenzen der Erhebung 82
4.1 Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs 82
4.2 Überwachung des Lernfortschrittes 85
4.3 Evaluierung nach der Weiterbildungsveranstaltung 87

5. Schlußbemerkung 89

Fragebogen 90

Literatur 100

1. Einleitung

Die in der Folge dargestellte Fallstudie basiert auf einer breit angelegten Mitarbeiterbefragung zum Thema Weiterbildung. Diese Erhebung wurde im Frühjahr 1987 in der Siemens AG Österreich und den verbundenen Unternehmen durchgeführt. Sie sollte den Ausgangspunkt weiterer Überlegungen zur Ausgestaltung des betriebsinternen Weiterbildungsprozesses (verstanden als funktionale Kette aller mit dem Weiterbildungsgeschehen verbundenen Aktivitäten) sein.

2. Die Ausgangssituation

2.1 Ausgangsüberlegungen

Die Weiterbildungsabteilung kann als „internes Dienstleistungsunternehmen" betrachtet werden. Nachgefragt werden die angebotenen Leistungen von Mitarbeitern des Gesamtunternehmens, die aufgrund ihrer gegenwärtigen oder zukünftigen betrieblichen Situation bestimmter Problemlösungen bedürfen. Der Teilnehmer ist somit nicht nur als Schüler zu sehen, sondern die Betonung liegt doch auf problemorienterter Kunde!

Diese Kundenorientierung weist deutlich auf den dieses Konzept tragenden Marketinggedanken hin. In Abwandlung von LECHNER/EGGER/SCHAUER (1987) könnte man nun, auf die Weiterbildungsabteilung bezogen, sagen: diese ist insgesamt so zu steuern, daß über eine möglichst optimale Befriedigung der Kundenerfordernisse die Ziele der Abteilung (die ja ihrerseits aus den Unternehmenszielen abgeleitet sind) in hohem Maß erfüllt werden.

Diese Bedarfsdeckung setzt zunächst einmal eine möglichst detaillierte Kenntnis, bzw. eine genaue Analyse der Kundenerfordernisse voraus. Hierin liegt der Einsatz des Instruments der qualifizierten Bildungsbedarfsanalyse begründet (siehe LEITER u. a. 1982, S. 155 *ff.*).

Neben der Bildungsbedarfsanalyse sind es natürlich noch zahlreiche weitere Faktoren, wie z. B. Trainerauswahl, Fragen des Lehrstofftransfers, Möglichkeiten und Ziele der Evaluierung, organisatorische Rahmenbedingungen, u.v.m., die darüber entscheiden, ob die Bildungsarbeit den erwarteten Nutzen (= Beitrag zur Problemlösung) stiften kann, oder nicht.

Im Rahmen des Bildungs-Controlling sollte der Weiterbildungsabteilung ein Steuerungssystem zur Verfügung stehen, das u. a. aufgrund der Informationen zu o. a. Faktoren die Bildungsarbeit in Richtung der gesetzten Ziele lenken kann.

Darüber hinaus wäre es jedoch gerade in Hinblick auf die angestrebte Kundenorientierung aufschlußreich, die grundsätzliche Einstellung der Mitarbeiter des Unternehmens zur betrieblichen Bildungsarbeit zu erfahren. Hier geht es nun, losgelöst von speziellen Weiterbildungsveranstaltungen, um Durchschnittsurteile, Gesamteindrücke, ja gleichsam um das Image der Bildungsarbeit.

„Das Image setzt sich aus dem subjektiven Erleben und den objektiven Reizen eines Meinungsgegenstandes (hier: der Bildungsarbeit, Anm. d. Verf.) zusammen; man kann es als Gesamtbild bezeichnen, das sich der Mensch von einem Objekt macht, mit dem er sich auf irgendeine Weise auseinandersetzt." (NIESCHLAG/DICHTL/HÖRSCHGEN 1983, S. 153 *f.*)

Nach diesen Ausgangsüberlegungen, die zu der Erhebung in der vorliegenden Form hinführten, bzw. sie begründeten, sollen nun noch kurz die wichtigsten Ziele dieser Studie präzisiert und detailliert werden.

2.2 Ziele der Untersuchung

Das *Globalziel* läßt sich wie folgt umschreiben:

- Finden *neuer* Ansätze zur Ausgestaltung des betrieblichen Weiterbildungsprozesses auf Grund von *Image-Analysen* (d. h.: der *subjektiven* Sichtweise der Mitarbeiter!)

Daraus abgeleitet, lassen sich als *Subziele* Aussagen bzw. Analysen zu folgenden Themenkreisen festlegen:

- der *Weiterbildungsprozeß*, *aufgesplittet* in seine einzelnen *Elemente* (z. B. Bildungsprogramm, Teilnehmerauswahl, Seminartransfer etc.)
- *unterschiedliche* Sichtweisen von Führungskräften (Mitarbeiter mit Personalverantwortung) und übrigen Mitarbeitern des Unternehmens
- darauf aufbauend: *unterschiedliche „Antwortmuster"* obiger Probandengruppen
- wesentliche *Motivationen* zum Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen
- *Beurteilungen verschiedener* Seminartypen (z. B. externer/interner Veranstalter); gibt es *Zusammenhänge*?

2.3 Methodik der Untersuchung

Die Untersuchung wurde in Form einer anonymen Mitarbeiterbefragung durchgeführt, wobei die Fragebögen den betreffenden Mitarbeitern (zur Stichprobe siehe Abschnitt 2.3.2) mit einem Begleitschreiben des Generaldirektors (Erhöhung der Akzeptanz) an die Wohnadresse gesandt wurden.

2.3.1 Der Fragebogen

Der Fragebogen wurde mit wissenschaftlicher Unterstützung von Herrn Univ.-Doz. Dr. URBAN, Universität Innsbruck, entwickelt und umfaßte 47 Items.

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft weitgehend zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
1	2	3	4	5	6

27	Ich habe den Eindruck, daß in der Planung und Durchführung des Weiterbildungsprogrammes der Siemens-Gruppe der mitmenschliche Bezug (z. B. Problemkreis Zusammenarbeit) nicht ausreichend berücksichtigt wird.	1 2 3 4 5 6
28	Da der jeweilige Seminarleiter die Lernziele der einzelnen Lehrabschnitte klar und deutlich bekanntgibt, kann ich meinen Lernerfolg gut kontrollieren.	1 2 3 4 5 6
29	Die Lehrstoffe werden so dargeboten, daß ich ohne Probleme folgen kann.	1 2 3 4 5 6
30	Das ausgeteilte Arbeitsmaterial unterstützt und ergänzt die Ausführungen des Vortragenden.	1 2 3 4 5 6
31	Nach Gruppenarbeiten, Fallstudien u. ä. werden die Lernergebnisse ausführlich durchbesprochen.	1 2 3 4 5 6
32	Im allgemeinen habe ich das Gefühl, über Ziele, Methoden und den organisatorischen Ablauf der Veranstaltungen mitentscheiden zu können.	1 2 3 4 5 6

Abbildung 1

Der eigentliche Fragenkomplex – nach den sozialstatistischen Angaben – bestand zum Großteil aus geschlossenen Fragen mit standardisierten vorgegebenen Antwortkategorien (siehe Abb. 1). Neben Fragen zum Weiterbil-

dungsprogramm, Teilnahmemotivation und zur Erwartungshaltung wurden Fragen zu den einzelnen Komponenten der Weiterbildungsveranstaltungen (wie z. B. Praxisbezug, Lehrstoffdarbietung, Erfolgskontrolle, Arbeitsunterlagen, Arbeitsbedingungen, Veranstaltungsorte usw.) gestellt. Darüberhinaus wurden die Befragten gebeten, Bewertungen über extern bzw. intern besuchte Veranstaltungen einerseits, sowie über rein fachspezifische Seminare und solche, die übergreifende Lehrstoffe (wie etwa Verhalten, Sprachkurse, Arbeitsmethodik etc.) darbieten andererseits, abzugeben.
Offene Fragen über weiteren Bildungsbedarf, Verbesserungsvorschläge zu Bildungsveranstaltungen, u. ä. rundeten den Fragebogen ab.

2.3.2 Die Analysemethoden

Die Auswertungen der Fragebögen wurden in drei bzw. vier Schritten durchgeführt.

- **Frequenzanalyse**

  Hier wurden zu den einzelnen Items die Häufigkeitsverteilungen der Merkmalsausprägungen ermittelt (d. h. welche Antwortkategorien wurden wie oft angekreuzt).

- **Korrelationsanalyse**

  Mit dieser Analyse sollten quantitative Zusammenhänge zwischen einzelnen Items (d. h. ähnliche Antworttendenzen bei verschiedenen Fragen) nachgewiesen werden.

- **Signifikanztests**

  Neben o. a. Untersuchungen wurden im Rahmen von Signifikanztests unterschiedliche Sichtweisen zwischen der Gruppe der Führungskräfte und derjenigen der übrigen Mitarbeiter auf ihre Signifikanz hin überprüft.

- **Faktorenanalyse**

  Aus der Matrix der Korrelationen aller Variablen werden Dimensionen (Faktoren) extrahiert, die einen engen Zusammenhang zwischen mehreren Variablen beschreiben. Während die Korrelationsanalyse eine rein quantitative Zusammenhangsanalyse darstellt, erlaubt die Faktorenanalyse auch qualitative Aussagen; d. h. hier können gewisse „Grundmuster", die bei Beantwortung der Fragen im Hintergrund standen, ermittelt werden.

2.3.3 Die Stichprobe[1]

Um o. a. unterschiedliche Sichtweisen von Führungskräften und den übrigen Mitarbeitern festzustellen, zu analysieren und dann daraus entsprechende Konsequenzen für Weiterbildungsmaßnahmen setzen zu können, wurden zwei Erhebungen durchgeführt: beim Führungskreis (Mitarbeiter mit Personalverantwortung) wurden alle in Betracht kommenden Mitarbeiter angeschrieben, bei der Gruppe der übrigen Mitarbeiter (in der Folge kurz Tarifkreis genannt) wurde die geschichtete 10prozentige Stichprobe nach den Kriterien Funktionsbereich (z. B. Forschung, Vertrieb) und Techniker bzw. Kaufleute gezogen. In Summe wurden etwa 1.170 Personen angeschrieben.

Die Rücklaufquoten lagen bei beiden Gruppen bei etwa 75 Prozent. Aufgrund dieser großen Resonanzen dürfte es zu keinen Stichprobenverzerrungen durch die restlichen angeschriebenen Mitarbeiter gekommen sein.

3. Die Ergebnisse der Erhebung

In diesem Abschnitt sollen nur die wesentlichsten Ergebnisse, nach Frequenz-, Korrelations- und Faktorenanalyse zusammengefaßt, dargestellt werden. Wie die sich daraus ergebenden Konsequenzen dann in der konkreten Bildungsarbeit umgesetzt werden, soll im Abschnitt 4 erörtert werden.

3.1 Frequenzanalyse

3.1.1 Motive der Weiterbildung

Bei den Mitarbeitern spielen als Motive für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen folgende Faktoren eine wichtige Rolle (in der Reihenfolge der Häufigkeit):

- Erhaltung bzw. Verbesserung der fachlichen Kompetenz
- Aussicht auf beruflichen Aufstieg
- Erzielung eines höheren Einkommens

1 Die Grundgesamtheit umfaßt den Bereich der Abgestellten, die Arbeiter wurden in dieser Untersuchnung icht berücksichtigt.

Das Argument „Mehrverdienst" spielte allerdings bei den Führungskräften eine sehr deutlich geringere Rolle.

3.1.2 Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen

Entspricht zwar das gegenwärtige Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen aus der Sicht der Mitarbeiter weitgehend ihren Erfordernissen, so zeigten sich hier doch Ansatzpunkte zu Verbesserungen. Die Zusatzfrage, welche Themenschwerpunkte künftig forciert werden sollten, ergab folgendes Bild:

- Bei *Führungskräften* besitzen die Themen, die sich mit Menschenführung beschäftigen, bei weitem die größte Bedeutung. Reine Fachthemen (d. h. produkt- oder verfahrensspezifische Themen), kaufmännische Themen (z. B. Rechnungswesen, Marketing, u. a.) oder Sprachen rangieren mit großem Abstand dahinter (siehe Abb. 2, S. 68).
- Gegenteilig sieht es beim *Tarifkreis* aus. Dieser sieht den Schwerpunkt viel deutlicher bei Fachthemen und Fragen der Arbeitstechniken und Arbeitsorganisation (siehe Abb. 3, S. 68).

Eine Erklärung für den deutlichen Vorrang von Führungsthemen liegt sicherlich in der spezifischen „Aufgabenstellung" für Führungskräfte. Hier geht es ja ganz wesentlich um Fragen der *Menschenführung*, wo reine *Fachfragen* durchwegs in den Hintergrund treten können.

Diese Verschiedenartigkeit der Interessenlage unterschiedlicher Mitarbeitergruppen unterstreicht die große Bedeutung, die der *qualitativen Bildungsbedarfsanalyse* (siehe Abschnitt 4) zukommt.

3.1.3 Erwartungshaltung und ihre Erfüllung

Einen wesentlichen Beitrag zur „Zufriedenheit" der Seminarteilnehmer liefert sicher das Faktum, inwieweit die Erwartungen, die die Teilnehmer an die Lehrinhalte der Weiterbildungsveranstaltungen stellen, erfüllt werden können (siehe Statement 18 des Fragebogens im Anhang). Im übrigen läßt sich mit derartigen Statements auch die Zielgerichtetheit der Teilnehmerauswahl (qualitative Bildungsbedarfsanalyse), sowie die Klarheit der Ziele- und Inhaltsdefinitionen der Veranstaltungen (etwa im Weiterbildungsprogramm) abtesten.

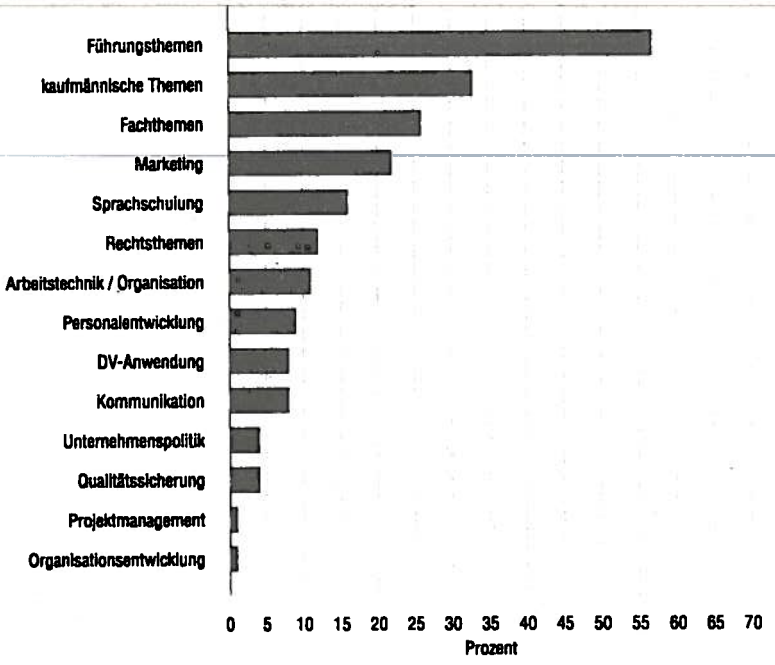


Abbildung 2: Vom Führungskreis gewünscht Themenschwerpunkte

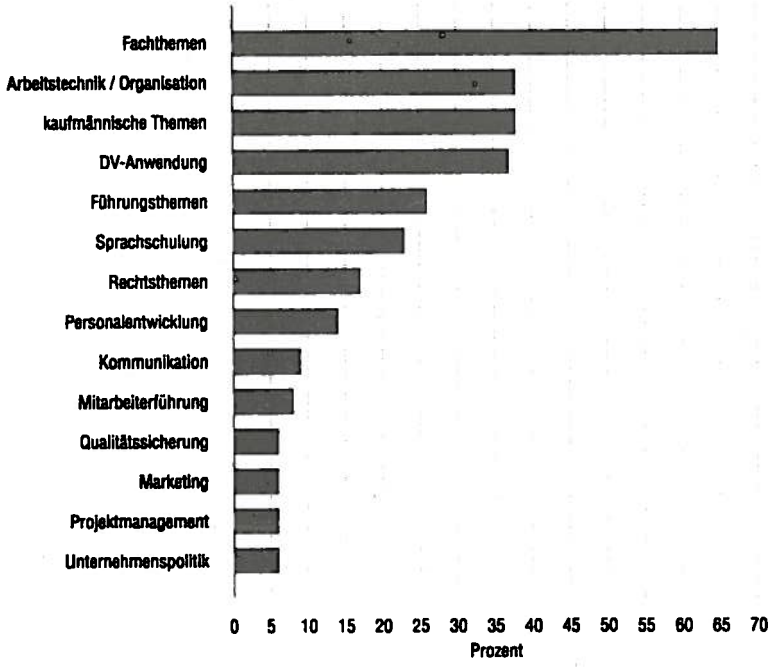


Abbildung 3: Vom Tarifkreis gewünschte Themenschwerpunkte

Bei Teilnehmern, deren Erwartungen *nicht* erfüllt wurden, könnte ein Grund darin liegen, daß die Auswahl dieser Mitarbeiter für das betreffende Seminar falsch war, diese Mitarbeiter u. U. ganz andere Bildungsbedürfnisse und somit auch andere Erwartungen hatten.

Die vorliegende Untersuchung ergab nun, daß diese Erwartungen im allgemeinen weitgehend erfüllt werden konnten, wobei der Führungskreis ein deutlich günstigeres Ergebnis erzielte. Bei der Frage nach den Gründen dieser Unterschiedlichkeit, sind sicherlich obige Ausführungen zur Bedarfsermittlung und zu den Ziel- und Inhaltsdefinitionen miteinzubeziehen.

In der Folge sollen nun einige „Bausteine" der Lehrveranstaltungen, wie sie von den Mitarbeitern gesehen werden, dargestellt werden.

3.1.4 Darbietung des Lehrstoffes

Bei diesem Statement konnte ebenfalls eine signifikant höhere Zustimmung der Führungskräfte festgestellt werden.

3.1.5 Lernzieldefinition und persönliche Erfolgskontrolle

Ausgehend von der Tatsache, daß der Mitarbeiter ja auch außerhalb des Lernens Verantwortung im Unternehmen trägt, sollte ihm doch gerade im Lernprozeß diese Verantwortung für seine persönlichen Lernfortschritte deutlich gemacht werden (vgl. STIEFEL 1974, S. 29).

Lernerfolgskontrolle erweist sich somit nicht nur für den Referenten, bzw. in der Folge für den Bildungsverantwortlichen als wichtiges Steuerungsinstrument; ihre Funktion in bezug auf den Teilnehmer und sein eigenes Lernverhalten kann nicht genug betont werden!

Voraussetzung dieser Erfolgskontrolle (= Selbstkontrolle) ist es nun, daß der jeweilige Referent die Seminarziele (bzw. Subziele) soweit operationalisiert, daß der Teilnehmer seine Fortschritte stets daran messen kann.[1]

---

1 Die Art der Selbstkontrolle wird wesentlich von der Art des Seminars abhängen. Bei PC-Seminaren wäre folgende Vorgangsweise denkbar: Zunächst sind am Anfang der jeweiligen Lehreinheit die Lehrziele – etwa in Form einer Checkliste – deutlich zu formulieren. Am Ende der Lehreinheit könnte dann eine Fallbeispiel (z. B. Kalkulationsaufgabe unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades im entsprechenden Seminar) stehen, das entsprechend einer Zielformulierung aufgebaut ist. Der Teilnehmer sollte dieses Fallbeispiel selbständig lösen, sich

Nach den allgemeinen Begründungen zu diesem Item nun zum betreffenden Ergebnis der Untersuchung.

Die aufgrund der vorgegebenen Ziele durchgeführte Selbstkontrolle wird sowohl vom Tarif- als auch vom Führungskreis als weitgehend gegeben angesehen. Im Vergleich der beiden Probandengruppen zeigte sich jedoch auch hier wiederum eine – hoch signifikant – deutlichere Zustimmung bei den Führungskräften. So lag beispielsweise der Mittelwert im Rahmen der sechsstufigen Skala bei den Führungskräften bei 4,18 und bei den Tarifkräften bei 3,96.

3.1.6 Durchsprache der Lernergebnisse

Eine ausführliche Durchsprache der Lernergebnisse (etwa nach Gruppenarbeiten, Fallstudien etc.) stellt sicherlich auch einen wichtigen Faktor im Rahmen der persönlichen Lernerfolgskontrolle dar. Auch hier war die Zustimmung des Führungskreises signifikant höher als beim Tarifkreis.

3.1.7 Arbeitsmaterial als unterstützender Faktor der Ausführungen des Vortragenden

Zu diesem Statement gab es keine bedeutenden Unterschiede zwischen den beiden Probandengruppen. Die Arbeitsunterlagen wurden in beiden Fällen als relativ stark unterstützende, positive Faktoren anerkannt.

3.1.8 Arbeitsbedingungen und -atmosphäre

Die Arbeitsbedingungen während der Veranstaltungen (z. B. Räumlichkeiten und ihre Gestaltung, Arbeitszeiten, usw.) wurden sowohl von Führungskräften als auch von den übrigen Mitarbeitern als überwiegend zufriedenstellend angesehen.

Konnte zwar auch bei der Arbeitsatmosphäre allgemein ein hoher Zufriedenheitsgrad festgestellt werden, so lag die Zustimmung der Führungskräfte auch hier wiederum deutlich über derjenigen der anderen Mitarbeiter.

---

dabei mit den formulierten Zielen rückkoppeln und so relativ einfach den jeweiligen Zielerreichungsgrad feststellen.

Hier fließt sicherlich die bisher bereits öfter festgestellte positivere Sicht der Führungskräfte mit ein (siehe auch Abschnitt 3.1.10).

3.1.9 Wahl der Veranstaltungsorte

Hier ging es um die Frage, ob Veranstaltungsorte außerhalb des eigenen Wohn- bzw. Arbeitsplatzes bevorzugt werden oder nicht.

Bei diesem Item konnte bei beiden Gruppen der Befragten eine sehr deutlich Meinungspolarisierung festgestellt werden. Die größten Häufigkeiten lagen in den Randklassen (vollkommene Zustimmung bzw. Ablehnung), die Minima jedoch in der Klassenmitte.

Eine Begründung dieser Polarisierung liegt sicherlich in den unterschiedlichen Seminartypen. Um ungestörtes und motiviertes Training zu erreichen, erweist es sich vor allem bei Verhaltenstrainings als durchwegs zielführend, diese an „externen" Veranstaltungsorten durchzuführen. Bei anderen Seminaren, z. B. Produktschulungen, dürften externe Orte nicht *so* wesentlich zum Erfolg der Veranstaltung beitragen.

Diese Differenzierungen dürften sich dann auch wesentlich im Meinungsbild der Befragtengruppe niederschlagen.

Über diese Polarisierung hinaus zeigte sich beim Führungskreis eine deutlich größere Bevorzugung „externer" Veranstaltungsorte als beim Tarifkreis.

Als Einflußfaktor kann hier sicherlich auf die sog. Führungskräftetrainings hingewiesen werden, die, um ihre Ziele im o. a. Sinne möglichst effektiv zu erreichen, vielfach in Form von „Hotelseminaren" durchgeführt werden.

3.1.10 Fachlicher und persönlicher Nutzen der Lehrveranstaltungen

Während der Führungskreis den Beitrag, den die Veranstaltungen zur persönlichen Entwicklung leisten, in etwa gleich hoch einschätzte wie den Nutzen für die eigene Arbeit (der Mittelwert liegt in der sechsteiligen Skala bei 4,11), so unterscheidet sich der Tarifkreis insofern hoch signifikant, als für ihn der persönliche Nutzen deutlich geringer ausfiel (Mittelwert = 3,8). Diesem persönlichen Nutzen gegenüber war der rein fachbezogene Nutzen für die tariflich Angestellten doch höher (Mittelwert = 4,14).

Unschwer lassen sich hier als „typische" Einflußgrößen erkennen: Verhaltenstrainings bei Führungskräften, fachbezogene Weiterbildung bei den übrigen Mitarbeitern.

3.1.11 Zusammenfassende Veranstaltungsbeurteilungen

Im Rahmen einer Image-Analyse ist es sicherlich auch interessant, Seminare verschiedener Veranstaltungsanbieter (Siemens Österreich/Siemens Deutschland/externe Institute) einerseits und unterschiedlicher Themenkreise (z. B. produkt- bzw. verfahrensorientiert oder bereichsübergreifend)[1] bewerten zu lassen und zu vergleichen.

Veranstalter	Anzahl besuchter Veranstaltungen (pro Mitarbeiter)	Qualitätsbewertung	
		überbereichlich	bereichsspezifisch
Siemens AG Österreich	4 bis 10	2,3	2,3
Siemens AG Deutschland	bis 3	2,2	2,3
externe Veranstaltungen	bis 3	2,4	2,5

Abbildung 4: Veranstaltungsbewertungen
(Skala: 1 = sehr gut bis 5 = nicht genügend)

In diesem Zusammenhang sei nur auf die von *beiden* Probandengruppen recht positiven Beurteilungen der Siemens Österreich-Veranstaltungen hingewiesen. Eine detaillierte Analyse erfolgt aus didaktischen Gründen im folgenden Abschnitt über die Korrelationsanalysen.

1 Als bereichsübergreifende Themen gelten zum Beispiel Verhaltensschulungen, Sprachen, Arbeitsorganisation, DV-Anwendung usw.

3.2 Quantitative Zusammenhangsanalysen (Korrelationsanalysen)

3.2.1 Veranstaltungsbewertungen und ihre quantitativen Zusammenhänge

Die nun folgende Analyse beschränkt sich im wesentlichen auf die Zusammenhänge zwischen allgemeinen, bereichsübergreifenden Veranstaltungen einerseits und produkt- bzw. verfahrensspezifischen Seminaren andererseits.

Darüber hinausgehende Korrelationen zwischen Bewertungen können der Abb. 5 entnommen werden.

Die Frequenzanalyse ergab bereits einige Anhaltspunkte für gleichartige Beurteilungstendenzen im obigen Sinne.[1]

Die Frage ist nun, ob diese Kriterien im Rahmen der Korrelationsanalyse bestätigt werden können oder nicht.

Zu diesem Zweck wird von folgender Arbeitshypothese ausgegangen: Fachschulungen genießen infolge ihrer meist gegebenen sofortigen Umsetzungsmöglichkeiten höheres Ansehen als Schulungen zu allgemeineren, bereichsübergreifenden (z. B. Verhaltenstrainings-)Themen.

Wie die Matrix der Korrelationskoeffizienten zeigt (siehe Abb. 5), kann die Arbeitshypothese nicht aufrecht erhalten werden.

Nehmen wir als Beispiel die Veranstaltungen von Siemens Österreich, so findet sich zwischen den Bewertungen der fachspezifischen Seminare und denjenigen der überbereichlichen für den Tarifkreis ein starker Zusammenhang ($r = 0{,}67$) und für den Führungskreis ein mittlerer ($r = 0{,}51$). Dies bedeutet: Es gibt *keine* generelle Bevorzugung entweder der einen oder der anderen Seminargruppe; die Beurteilungstendenz ist ziemlich ähnlich; dies trifft für die tariflichen Mitarbeiter in noch stärkerem Ausmaß zu als für Führungskräfte.

---

1 Als Anhaltspunkte können die in Abschnitt 3.1.11 festgestellten gleichen bzw. sehr ähnlichen Mittelwerte der Beurteilung gelten.

TARIFKREIS

	ÜB-SÖ	ÜB-SAG	ÜB-EX	BS-SÖ	BS-SAG	BS-EX
ÜB-SÖ	x	0,52		0,67	0,43	
ÜB-SAG		x		0,32	0,78	
ÜB-EX			x			0,79
ÜB-SÖ				x	0,35	
BS-SAG					x	
BS-EK						x

FÜHRUNGSKREIS

	ÜB-SÖ	ÜB-SAG	ÜB-EX	BS-SÖ	BS-SAG	BS-EX
ÜB-SÖ	x	0,62	0,30	0,51	0,51	0,31
ÜB-SAG		x	0,30	0,55	0,67	
ÜB-EX			x		0,30	0,68
ÜB-SÖ				x	0,57	0,32
BS-SAG					x	
BS-EK						x

Abbildung 5: Korrelationen zwischen den Bewertungen verschiedener Veranstaltungen bzw. verschiedener Veranstalter, Korrelationskoeffizienten[1]
Legende:
ÜB-SÖ: überbetriebliche Veranstaltungen von Siemens Österreich
ÜB-SAG: überbetriebliche Veranstaltung envon Siemens Deutschland
ÜB- EX: überbetriebliche Veranstaltungen externer Institute
BS-SÖ: bereichsspezifische Veranstaltungen von Siemens Österreich
BS- SAG: bereichsspezifische Veranstaltungen von Siemens Deutschland
BS-EX: bereichsspezifische Veranstaltungen externer Institute

1 In die, in diesem Abschnitt erstellten Tabellen wurden nur jene Werte miteinbezogen, bei denen mindestens ein mittlerer signifikanter Zusammenhang besteht ($r \geq 0,3$).

3.2.2 Erwartungserfüllung bezüglich der Lehrinhalte (Statement 18) und Zusammenhänge mit anderen Items

Die Korrelationsanalyse zur Erwartungserfüllung ergab ein sehr differenziertes Bild. Während sich für den Tarifkreis zehn Korrelationen ergaben, waren es für den Führungskreis nur vier. Gemeinsam für beide Gruppen wurde ein positiver mittlerer Zusammenhang zum Praxisbezug, zum Nutzen für die eigene Arbeit und zum Nutzen für die persönliche Entwicklung festgestellt. Für den Tarifkreis spielen auch noch andere Faktoren mit hinein, wie z. B. die Möglichkeit der persönlichen Lernerfolgskontrolle, oder interessanterweise auch das Arbeitsklima!

Ein Erklärungsversuch für die – auch andernorts – vielfach festgestellte geringere Anzahl von Korrelationen in der Erhebung der Führungskräfte wird im Abschnitt über die Faktorenanalyse gegeben (siehe Abschnitt 3.3.2). Darüber hinaus könnte der Grund aber auch in der homogeneren Fragebeantwortung des Führungskreises liegen. Ist die Varianz geringer, so könnten sich auch durchwegs weniger signifikante Korrelationen ergeben. Weiterführende Analysen (Covarianzanalysen) könnten hier Aufschluß geben, übersteigen jedoch diesen Rahmen.

3.2.3 Zusammenhang zwischen fachlichem und persönlichem Nutzen der Lehrveranstaltungen

Bereits in der Frequenzanalyse ergab die Mittelwertbetrachtung beim Führungskreis eine gleich hohe Einschätzung beider Nutzenarten, beim Tarifkreis einen Vorzug des fachlichen Nutzens (siehe Abschnitt 3.1.10). Die Korrelationsanalyse ergänzt diese Erkenntnis insofern, als hier auch ein signifikant stärkerer Zusammenhang der beiden Items bei Beantwortung durch Führungskräfte ($r = 0{,}49$) als bei Beantwortung durch den Tarifkreis ($r = 0{,}37$) festgestellt wurde.

Welche Erkenntnisse lassen sich aus obigen Aussagen nun ableiten?

Es ist zunächst einmal offensichtlich, daß für Führungskräfte der persönliche und der fachliche Nutzen viel enger zusammenhängen. Das mag wiederum damit zusammenhängen, daß Führungskräftetrainings unter Umständen viel stärker verhaltensorientiert sind, also die Personen direkter ansprechen. Es könnte aber auch so sein, daß infolge einer größeren Identifikation der Führungskräfte mit dem Unternehmen sich dies auch in stärker erlebten persönlichen Nutzen niederschlägt (siehe auch Abschnitt 3.3.2.2).

Der nun abgeschlossene Abschnitt war den quantitativen Zusammenhängen gewidmet. Das heißt, es wurden „Wenn-Dann"- Beziehungen folgender Art betrachtet (Beispiel positive Korrelation Praxisbezug – Erwartungserfüllung): Wird höherer Praxisbezug angegeben, dann wird entsprechend auch bei Erwartungserfüllung ein höherer Wert angegeben.
Diese Korrelationen sagen aber *nichts* über qualitative Differenzierungen aus. Hier setzt nun die in der Folge dargestellte Faktorenanalyse ein.

3.3 Qualitative Analysen (Faktorenanlyse)

3.3.1 Allgemeines

Um der Frage nachgehen zu können, welche „Grundmuster" bei Beantwortung der Statements im Hintergrund standen, wurde für beide Probandengruppen je eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenmethode, Varimaxrotation, Akzeptanz eines Faktors bei einem Eigenwert > 1,0) gerechnet.
Solche Muster (bzw. Faktoren) entstehen durch tendenzielle Ähnlichkeiten in der Beantwortung gewisser Fragen. Daraus kann auch die (qualitative) Differenziertheit bezüglich der Antworttendenzen ersehen werden, wenn Personengruppen (hier Tarifkreis versus Führungskreis) einander gegenübergestellt werden.

3.3.2 Resultate

Die Faktorenanalyse für den Tarifkreis ergab sechs Faktoren (mit einem Eigenwert > 1,0), die insgesamt 51 Prozent der Gesamtvarianz aufklärten; für den Führungskreis konnten 8 Faktoren extrahiert werden (Varianzaufklärung 60 Prozent).

3.3.2.1 Faktorinterpretation für den Führungskreis

Der *Faktor I* zeigt substantielle Ladungen bei den Variablen 12, 13, 14, 16, 17 (siehe Abb. 6 und Fragebogen im Anhang), dessen gemeinsame Komponente sich unschwer als *„Karrierestreben"* umschreiben läßt (bzw. als sein Gegenteil – Faktoren können stets bipolar interpretiert werden – also hier mangelndes Interesse bzw. Karriere). Schon aus den quantitativen Analysen geht hervor, daß im Durchschnitt der positive Pol wesentlich stärker zum Tragen kommt.

ROTATED FACTOR PATTERN

	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6	FACTOR7	FACTOR8
FRAG12	0.54797	0.05041	-0.23748	0.08602	0.21303	0.15262	-0.51581	-0.08798
FRAG13	0.32023	0.08556	0.07439	0.03256	-0.05439	0.07533	0.08349	0.00421
FRAG14	0.31316	-0.07970	0.07194	-0.04524	-0.04055	-0.00154	0.11455	0.03493
FRAG15	0.15305	0.14789	0.03460	-0.03336	0.05543	-0.08898	-0.09895	0.80935
FRAG16	0.65312	0.11168	-0.02274	0.04651	0.08656	-0.02213	-0.06176	0.09787
FRAG17	0.43597	0.02858	0.12377	0.08133	-0.11858	0.27605	0.17303	0.13428
FRAG18	-0.07305	0.69941	0.14159	-0.12833	0.15076	-0.04175	0.04877	0.07693
FRAG21	0.05009	0.71274	0.30037	-0.12089	-0.12776	-0.11737	-0.07505	0.02327
FRAG22	0.02278	-0.16557	-0.06240	0.26829	0.09714	0.74204	-0.02903	0.05438
FRAG23	0.12921	-0.09937	0.00798	0.06293	-0.07675	0.81690	0.01048	-0.12503
FRAG24	-0.01442	-0.48600	-0.05995	0.35987	-0.05319	0.18944	0.18653	0.34016
FRAG25	-0.04943	-0.06925	0.01345	0.83316	0.00232	0.03679	0.00772	-0.07246
FRAG26	0.10372	-0.12328	-0.09151	0.77707	-0.06163	0.14831	0.13809	0.00996
FRAG27	0.09992	-0.12058	-0.10508	0.47211	-0.18293	0.33325	-0.05294	0.14133
FRAG28	0.01734	0.29296	0.69920	-0.06613	-0.01026	-0.11293	-0.04454	0.12888
FRAG29	0.03940	0.10380	0.68028	0.00331	0.09759	0.07619	-0.01248	-0.07429
FRAG30	0.03841	0.10020	0.70038	-0.07948	0.27598	0.01583	-0.00361	0.13097
FRAG31	0.02079	0.08015	0.62711	-0.06499	0.23758	-0.05721	0.10408	-0.14696
FRAG32	0.19724	0.05486	0.39386	0.19824	0.28929	-0.26774	-0.30771	-0.12400
FRAG33	-0.04859	0.15851	0.30072	-0.08937	0.71639	0.04123	-0.07848	0.02189
FRAG34	0.28952	0.07483	0.04125	0.14057	0.16709	-0.06011	0.67393	-0.27609
FRAG35	-0.02503	0.11864	0.27592	-0.10145	0.75709	-0.04810	0.09821	0.01770
FRAG36	0.16816	-0.07025	-0.22541	0.20630	0.00935	0.17540	0.44793	0.37268
FRAG37	0.13944	0.78605	0.10634	-0.04600	0.16672	-0.06571	0.02096	0.05459
FRAG38	0.14234	0.56307	0.06731	0.06210	0.45670	-0.08994	0.07862	0.06357

Abbildung 6: Faktorenanalyse

Der *Faktor II* kann auf der Basis der Items 18, 21, 24, 37, 38 mit *„Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit dem Kursprogramm"* definiert werden.

Der *Faktor III* mit substantiellen Ladungen (> 0,40) in den Variablen 28–32 faßt jene Statements zusammen, die sich mit der methodischen Aufbereitung des Kursprogrammes beschäftigen; die *„Beurteilung der Kursmethodik"*, wie dieser Faktor bezeichnet werden kann, fiel beim Führungskreis überdurchschnittlich gut aus.

Die Items 25–27 (siehe Fragebogen im Anhang) determinieren den *Faktor VI*, der sich als *„Terminplanung"* verdeutlichen läßt.

Die Faktoren 5–7 sind „spezifische Paarfaktoren" („doublets"); solche Faktoren laden nur auf zwei Variablen substantiell.

Der *Faktor V* mit Ladungen auf den Variablen 33 und 35 kann als *„Arbeitsklima"*, der *Faktor VI* – Ladungen auf Item 22 und 23 – als *„Erlebte Praxisrelevanz der Aus- und Weiterbildung"* bzw. *„Konkretheit der Kurse"* und der *Faktor VII* auf der Basis von Statement 32 und 36 als *„Kursbedingungen"* definiert werden.

Der *Faktor VIII*, mit nur einer subtantiellen Landung bei Statement 15, kann unter Risiko als *„Fachliches Interesse"* interpretiert werden.

Faßt man das Ergebnis für den Führungskreis zusammen, so zeigt sich (bei Einbeziehung der quantitativen Items 12–38) eine sehr differenzierte, d. h. *nicht* von Globalmeinungen getragene Betrachtung des Aus- und Weiterbildungswesens; dies tritt besonders durch die oben erwähnten „doublets" deutlich hervor. Das bedeutet, daß bei den Führungskräften die Trennschärfe zwischen den einzelnen Statements des Fragebogens relativ stärker als beim Tarifkreis ausgeprägt ist. Somit kommt es bei den Führungskräften in den Beurteilungen zu geringeren gegenseitigen Beeinflussungen der Statements, da diese in größerem Ausmaß voneinander unabhängig gesehen werden.

3.3.2.2 Faktorinterpretation für den Tarifkreis

Eine globalere Sichtweise des Aus- und Weiterbildungswesens wird durch die Analyse der Daten des Tarifkreises sichtbar; die Zahl der Faktoren ist reduziert (6), verbunden damit ist auch eine geringere Varianzaufklärung (51 zu 60 Prozent).

ROTATED FACTOR PATTERN

	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5	FACTOR6
FRAG12	-0.05188	0.65537	0.04414	-0.06974	0.21970	-0.00043
FRAG13	0.05153	0.79331	-0.07462	0.06234	0.07827	0.07173
FRAG14	-0.06051	0.79148	-0.05222	-0.04288	-0.06515	0.03650
FRAG15	0.45545	0.18839	0.22240	0.33935	-0.01780	-0.27785
FRAG16	-0.05266	0.69848	0.09956	0.17222	0.08777	0.05765
FRAG17	0.08953	0.46598	0.20740	-0.18174	0.01619	-0.10615
FRAG18	0.56767	0.04198	-0.24595	0.26820	0.36932	0.10596
FRAG21	0.64823	0.02269	-0.15841	0.25922	0.23540	-0.01353
FRAG22	-0.68683	0.02945	0.08360	0.12791	0.06146	-0.25667
FRAG23	-0.66949	0.14448	0.00579	0.02217	0.15785	-0.14277
FRAG24	-0.45689	0.02556	0.34557	0.14603	-0.20583	-0.19929
FRAG25	-0.07522	-0.05172	0.70717	-0.19719	0.11501	0.06201
FRAG26	-0.01985	0.11797	0.73183	-0.05286	-0.03458	-0.05883
FRAG27	-0.25929	0.05033	0.54132	-0.03026	-0.10808	-0.18689
FRAG28	0.40135	0.01064	-0.27476	0.22986	0.14308	0.33574
FRAG29	0.41729	0.07015	0.00743	0.40099	-0.21278	0.17322
FRAG30	0.15499	-0.08763	0.00663	0.48103	-0.03965	0.52763
FRAG31	0.10560	0.05207	0.02512	0.23793	0.15629	0.69048
FRAG32	0.09569	0.24488	-0.06763	0.03374	0.24110	0.47383
FRAG33	-0.03547	-0.03294	-0.18974	0.71841	0.02250	0.05122
FRAG34	-0.09418	0.09855	0.13252	0.00834	0.66894	0.07903
FRAG35	0.14455	-0.01941	-0.06770	0.63694	0.22076	0.15283
FRAG36	-0.20617	0.09348	0.30215	0.07599	0.05498	-0.45210
FRAG37	0.52327	0.09670	-0.19435	0.25722	0.48022	-0.04346
FRAG38	0.14309	0.14603	-0.11044	0.06581	0.69102	0.15530

Abbilung 7: Faktorenanalyse

Der *Faktor I*, gewissermaßen der Superfaktor, beinhaltet in seiner Variablenkonfiguration (15, 18, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 37) Elemente aus den Faktoren II, (III), VI, VIII des Führungskreises, seine Verbalisierung ist dadurch schwieriger geworden. Insgesamt läßt sich das Variablenbündel durch die Bezeichnung *„Erlebte Praxisrelevanz der Aus- und Weiterbildung"* und *„Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit dem Kurswesen"* charakterisieren.

Idente Faktorenkonfigurationen mit dem Führungskreis ergeben sich bei *Faktor II – Karrierestreben* (dort Faktor I) –, bei *Faktor III – Terminplanung* (dort Faktor V); diese gemeinsamen Faktoren werden stets durch die gleichen Items charakterisiert.

Eine teilweise Identität ist bei *Faktor V* gegeben; *Beurteilung der Kursmethodik* (Faktor III beim Führungskreis) – Überschneidung durch die Items 30, 31, 32.

Eine neue Konfiguration tritt beim *Faktor VI* auf, die durch die Items 34 und 38 bestimmt wird und als *„Beitrag der Veranstaltungen zur persönlichen Entwicklung"* (etwas gewagt formuliert) charakterisierbar ist.

Die Ergebnisse der Faktorenanalyse für den Tarifkreis führen zwar einerseits zu identen Faktorenstrukturen – andererseits wird aber eine undifferenziertere Betrachtungsweise bei Wahrnehmung des gesamten Kurswesens augenscheinlich (Faktor I).

3.4 Zusammenfassung der Analysen

Als Zusammenfassung dieser Erhebung läßt sich folgendes feststellen:

Das Aus- und Weiterbildungswesen der Siemens AG Österreich wird im allgemeinen von *beiden* befragten Mitarbeitergruppen recht positiv gesehen, wobei bereichsspezifische und bereichsübergreifende Veranstaltungen ähnlich beurteilt werden.

Als wichtigste Weiterbildungsmotivatoren gelten für beide Gruppen „fachliche Kompetenz" und „beruflicher Aufstieg", an dritter Stelle steht „Mehrverdienst", wobei dies sowie „angenehmere Arbeit" und „Berufswechsel" für den Tarifkreis sehr deutlich stärkere Motivatoren darstellen als für den Führungskreis.

Signifikante Ansichtsunterschiede zwischen beiden Probandengruppen gab es etwa bei:

- Terminplanung und Lehrwert[1]
- Erwartungserfüllung
- Zieldefinition und Selbstkontrolle
- Durchsprache der Lernergebnisse
- Wahl der Veranstaltungsorte
- Beitrag zur persönlichen Entwicklung

Zu umseitigen Themen konnte eine deutlich stärker zustimmende Sicht des Führungskreises festgestellt werden. Darüber hinaus waren die Meinungen innerhalb des Führungskreises meist viel einheitlicher als im Tarifkreis.

Diese homogenere Meinung sowie die stets größere Ablehnung kritischer Statements könnte einerseits auf die höhere Identifikation des Führungskreises mit dem Aufgabenbereich innerhalb der Firma hinweisen. Andererseits könnte es aber auch so sein, daß gerade Führungskräfte stärker im Sinne der sozialen Erwünschtheit reagieren. Als dritte Interpretationsmöglichkeit könnte auch das Faktum gelten, daß Führungskräfte-Trainings im allgemeinen von seiten der Veranstalter aufwendiger betrieben werden und deshalb Kritik schwächer ausfällt.

Weisen bereits die Korrelationsanalysen beim Tarifkreis meist weit zahlreichere quantitative Zusammenhänge auf[2], so brachte die Faktorenanalyse ein sehr deutliches Ergebnis. Konnten zwar einerseits idente Faktorstrukturen bei beiden Probandengruppen nachgewiesen werden, wird jedoch andererseits beim Tarifkreis eine undifferenziertere Betrachtungsweise bei Wahrnehmung des gesamten Kurswesens augenscheinlich (geringere Anzahl der Faktoren im Tarifkreis, seine Faktoren können hier zum Teil nicht so „trennscharf" formuliert werden wie beim Führungskreis, siehe Faktor I). Die Auswirkungen dieser sehr wichtigen Erkenntnisse werden im nächsten Kapitel (v. a. Abschnitt 4.3.1 Evaluierung am Veranstaltungsende) beschrieben.

---

1 Dies wurde in der Detailbeschreibung nicht erörtert. Gemeint ist aber jenes Faktum, daß aufgrund schlechter Terminplanung (d. h. Mitarbeiter bekommen Seminare nicht zu den benötigten Zeitpunkt) der Lehrwert beeinträchtigt ist.

2 Durch diese Zusammenhänge sieht man schon gegenseitige Beeinflussungen der Statesments in der Bewertung durch die Mitarbeiter: geringere Anzahl der Korrelation ist hingegen ein Hinweis darauf, daß die Statesments als von einander unabhängig gewertet werden.

4. Konsequenzen der Erhebung

Wie im vorangegangenen Abschnitt festgestellt, war der Zufriedenheitsgrad der Mitarbeiter mit der betrieblichen Weiterbildungsarbeit im allgemeinen recht hoch; es konnten auch einige Anhaltspunkte für Verbesserungen aufgezeigt werden.

Eingeordnet in den Ablauf des Bildungsprozesses, finden sich diese Ansatzpunkte in folgenden drei Phasen dieses Prozesses:

- **Phase vor der Bildungsveranstaltung**

  es wird vor allem der Themenkreis der qualitativen Bildungsbedarfsermittlung bzw. der Teilnehmerauswahl angesprochen;

- **Phase während der Bildungsveranstaltung**

  hier sollen Fragen des Lernfortschrittes bzw. seiner Kontrolle erörtert werden;

- **Phase nach der Bildungsveranstaltung**

  Ansatzpunkte in dieser Phase sind die Teilnehmerreaktionen unmittelbar am Veranstaltungsende sowie Erfolgskontrollen nach einer Umsetzungsphase des Gelernten am Arbeitsplatz;

4.1 Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs

Die Bedeutung der Bildungsbedarfsanalyse kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Denn „erst die sorgfältige und exakte Bildungsbedarfsanalyse legitimiert die Weiterbildung und sie ist auch einer der Garanten für den Weiterbildungserfolg“ (siehe LEITER 1982, S. 18 *ff.*).

Die Ergebnisse der im Rahmen der Erhebung den Mitarbeitern vorgelegten Frage, ob die Erwartungen bezüglich der Inhalte der Lehrveranstaltungen erfüllt worden seien (siehe Abschnitt 3.1.3), boten den Anlaß zu den folgenden Überlegungen bzw. Konsequenzen:

Eine Antwort auf die Frage, warum Erwartungen enttäuscht wurden, könnte sein, daß die falschen Teilnehmer zu dem betreffenden Seminar entsandt wurden. Mögliche Gründe wären, daß beispielsweise die Seminarziele und

-inhalte schlecht definiert waren (also Fehler im Verantwortungsbereich der Bildungsabteilung), es könnte aber auch so sein, daß die Auswahlkriterien der Vorgesetzten nicht zielgerecht sind.

Betrachtet man den Ablauf des Weiterbildungsprozesses, so zeigt sich, daß gerade bei der Bildungsbedarfsanalyse dem Vorgesetzten – der ja am besten mit dem Mitarbeiter und seinem Umfeld vertraut ist – eine ganz wesentliche Rolle zukommt, die aber leider oft unterschätzt wird. Man könnte in Abwandlung der eingangs gemachten Äußerungen sagen, mit der Qualität der Auswahlkriterien der Führungskräfte und ihrer Zusammenarbeit mit der Bildungsabteilung ist ein wesentlicher Beitrag zum Erfolg der betrieblichen Bildungsarbeit gegeben.

Es gilt also, die Bedeutung der Rolle des Vorgesetzten in diesem Zusammenhang noch deutlicher hervorzuheben und das entsprechende Bewußtsein (bzw. Verantwortungsgefühl sowohl dem Unternehmen als auch dem Mitarbeiter gegenüber) bei den Führungskräften zu verstärken.

Wie soll dies geschehen? Grundsätzlich ist hier ein systematischer Dialog zwischen den Vorgesetzten und der Bildungsabteilung zu institutionalisieren. Die Aufgaben des Vorgesetzten als Investor in die Qualifikation seiner Mitarbeiter in diesem Dialog lassen sich wie folgt beschreiben:

- Darstellung der gegenwärtigen Probleme und der jeweiligen Arbeitsziele
- Beurteilung der fachlichen und persönlichen Qualifikationen der Mitarbeiter
- stufenweise Abgrenzung der Entwicklungsziele der Mitarbeiter und der entsprechenden Realisierungsmöglichkeiten

Die Aufgaben der Bildungsabteilung in dem Dialog können so beschrieben werden:

- Erläuterung des vorliegenden Bildungsangebots
- Umsetzen vorhandener Nachfrage (Vorstellungen) in konkrete Angebote
- Dokumentation der Bildungsgeschichte der Mitarbeiter
- Umsetzen des vorhandenen Bildungsbedarfes in Planwerte

Ein wichtiger Schritt in Richtung Verbesserung der Bildungsbedarfsanalyse durch den Vorgesetzten wurde im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Mitarbeitergespräche gesetzt. In diesem Gespräch zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter werden unter anderen Themen auch oben angeführte Inhalte zur Sprache gebracht, mit dem Mitarbeiter abgestimmt und der sich ergebende Bildungsbedarf der Weiterbildungsabteilung zur Kenntnis gebracht.

Zum Schluß dieses Abschnittes sollen in einem kurzen Exkurs oben beschriebene Aufgaben der Bildungsabteilung noch in einen umfassenden Rahmen gestellt werden.

Dieser Aufgabenkatalog ist natürlich aus einem die gesamte Bildungsarbeit umfassenden Zielsystem abzuleiten (so muß z.B. das vorliegend Bildungsangebot ja zunächst nach bestimmten Kriterien erstellt worden sein). Wie sieht dieses bei Siemens aus? Hier wurden zunächst einmal folgende Effektivitätsbereiche (jene Bereiche, in denen bestimmte Zielvorgaben zu erreichen sind) ermittelt:

Effektivitätsbereiche	Maßstab
Beschreibung Szenario der Unternehmenswelt in fünf Jahren	Übereinstimmung mit Realität
Ableitung (Definition) von notwendigen Maßnahmen aus dem Szenario, sowie den strategischen Unternehmenszielen	Anzahl neuer Veranstaltungen
Entwickeln von Veranstaltungen aus den notwendigen Maßnahmen	
Schulung und Förderung interner Referenten (Auswahl bis Transfer)	Personalentwicklung
Aufbau und Bindung externer Referenten	Entlastung
Auswahl externer Veranstaltungen	
Schulungsleistung	TN-Tage, AW-Personal
Informationsleistung	erreichter Mitarbeiterkreis
Abstimmung mit Geschäftsbereichen	Umsetzung
Akzeptanz	Resonanz

Abbildung 8

Dabei werden folgende aktuelle Ziele durch die Tätigkeit der Aus- und Weiterbildung im Rahmen von Seminaren, Informationsveranstaltungen, Workshops sowie schriftlichen Informationen verfolgt:

- Ausbildung neuer Mitarbeiter in Fähigkeiten, die nicht durch das allgemeine Schulsystem vermittelt werden, wie z. B. Verkaufstechnik, Verhalten beim Kunden, Teamarbeit, u.a.m.
- Konsequente Weiterbildung von (neuen) Mitarbeitern, um die vorhandenen Fähigkeiten gezielt zu fördern sowie die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen zu unterstützen.
- Fördern von Schlüsselqualifikationen, um zukünftig schnell und flexibel eine Anpassung an die wechselnden Marktsituationen sowie an die sich rasch erneuernden technologischen Gegebenheiten zu erreichen.
- Möglichst rasches Umsetzen von Richtlinien der Unternehmensführung unter Nutzung aller Kommunikationskanäle.
- Aktivieren von Leistungspotentialen
- Vermitteln von unternehmensspezifischen Abwicklungsmodellen.
- Wissenstransfer in allgemeinen Bereichen (Förderung der innerbetrieblichen Zusammenarbeit)

4.2 Überwachung des Lernfortschrittes

Wie bereits in Abschnitt 3.1.5 Lernzieldefinition und persönliche Lernkontrolle festgestellt, ist die Lernfortschrittskontrolle ein *Überwachungs- und Steuerungsinstrument*, nicht nur für den *Trainer*, sondern auch für den jeweiligen *Seminarteilnehmer* selbst.

Die Untersuchung (v. a. in der Stichprobe der tariflichen Angestellten) zeigte, daß gerade der Aspekt „Lernfortschrittskontrolle durch den Seminarteilnehmer selbst" verstärkt beachtet werden sollte (siehe Abschnitte 3.1.5 und 3.1.6). Stichworte wie *Eigenverantwortung* des Mitarbeiters (beinhaltet auch Eigenverantwortung für seine Lernfortschritte!) sowie *Motivation* (Schwachstellen können unmittelbar und selbst erkannt werden) unterstreichen diese Forderung.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Praxis?

4.2.1 Lernzieldefinition und Erfolgskontrolle

Den Ansatzpunkt bieten zunächst einmal die Lernziele. So sind die einzelnen Lehrveranstaltungen dahingehend zu überprüfen, inwieweit die jeweiligen – hierarchisch aufgebauten – Zielsysteme fortschreitend operationalisiert sind.[1]
Es ist festzustellen, ob die Detailziele der einzelnen Lehrabschnitte so festgelegt sind, und den Teilnehmern aber auch so dargestellt (unter Umständen visualisiert) werden, daß die Kursbesucher selbst in der Folge den Zielerreichungsgrad ihres Lernens „messen" können und so ihr Lernverhalten auch entsprechend steuern können.

Überdies kann es auch durchwegs vorkommen, daß in manchen Lehrveranstaltungen auch das *Schulen* dieser persönlichen Erfolgskontrolle (und somit i.w.S. der Eigenverantwortung) für den Referenten eine nicht zu unterschätzende Aufgabe darstellt!

4.2.2 Durchsprache der Lernergebnisse als Erfolgskontrolle

Einen nächsten Ansatzpunkt zur Lernerfolgskontrolle während der Bildungsveranstaltung stellt die *Durchsprache der Lernergebnisse*, etwa nach Fallstudien, Gruppenarbeiten, etc. dar. Auch hier zeigte die Untersuchung (korrespondierend zu den Ergebnissen zur Zieldefinition) gewisse Mängel auf.

Für die Praxis bedeutet dies, daß die Durchsprache der Lernergebnisse (sei es nun in den Gruppen, im Seminarplenum, mit/ohne Trainer etc.) intensiviert werden soll.

Die bloßen Resultate – etwa eines Rollenspiels, einer Fallstudie – durchzusprechen, genügt sicherlich nicht. Ganz wichtig – und dies wird offensichtlich manchmal zuwenig durchgeführt – erscheint eine darüber hinausgehende *Reflexion* der *Lernergebnisse*. Es liegt auf der Hand, daß diese Analyse (hier ist der Konnex zu der im vorangegangenen Abschnitt angeführten Art der Erfolgskontrolle) umso besser ist, je exakter zuvor die Lernziele definiert wurden.

---

1 Natürlich wirdt diese fortschreitende Operationalisierung je nach Seminartyp unterschiedlich schwierig sein. In reinen Fachtraining ist diese sicherlich leichter zu erreichen als etwa im Verhaltenstraining.

4.3 Evaluierung nach der Weiterbildungsveranstaltung

4.3.1 Evaluierung am Veranstaltungsende

Zur Frage der Bewertung von Veranstaltungsbeurteilungen, bzw. welche Kriterien zur Erstellung derartiger Beurteilungen herangezogen werden sollten, kann die im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführte Faktorenanalyse (siehe auch Abschnitt 3.3) herangezogen werden.

In Abb. 9 seien die Ergebnisse der Faktorenanalyse für beide Befragtengruppen in Erinnerung gerufen.

Faktor	Führungskreis	Tarifkreis
I	Karrierestreben	Konkretheit der Kurse und Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit dem Kurswesen
II	Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit Kursprogramm	Karrierestreben
III	Beurteilung der Kursmethode	Terminplanung
IV	Terminplanung	Arbeitsklima
V	Arbeitsklim	Beurteilung der Kursmethodik
VI	Konkretheit der Kurse	Beitrag der Veranstaltungen zur persönlichen Entwicklung
VII	Kursbedingungen	
VIII	fachliches Interesse	

Abbildung 9

Aus obigen Faktoren läßt sich nun sicherlich ein Grundgerüst für eine Veranstaltungsbeurteilung entwickeln. Natürlich wird die Zahl der abzufragenden Items je nach Bedarf variieren; aus den Analysen der Erhebung sei jedoch auf zwei wichtige Punkte hingewiesen:

- **Begrenzte Aussagekraft umfangreicher Fragebögen**

  Die Zahl der grundlegenden – unabhängigen – Faktoren ist wesentlich geringer als die Zahl der entsprechenden Items im Fragebogen der Erhe-

bung; der Beurteilende trennt somit nicht immer (bzw. kann nicht immer trennen!) zwischen den einzelnen Statements, d. h. es ergeben sich gegenseitige Beeinflussungen.
Der Schluß, wonach umfangreichere Fragebögen „automatisch" zu detaillierteren Ergebnissen führen, kann unter diesem Aspekt *nicht* aufrecht erhalten werden!

- **Zielgruppengerechte Beurteilungsbögen**

  Obige Feststellungen sind nun wie folgt zu relativieren: Die festgestellte etwas undifferenziertere Sichtweise des Tarifkreises (so enthält beispielweise der Faktor I beim Tarifkreis Elemente aus den Faktoren II, III, VI, VIII des Führungskreises) deutet sehr wohl darauf hin, daß die jeweiligen Zielgruppen beim Fragebogenaufbau entsprechend zu berücksichtigen sind.

4.3.2 Evaluierung während der Transferphase

Der Erfolg einer Weiterbildungsveranstaltung läßt sich am Ende dieser Veranstaltung aus zahlreichen Gründen nur sehr bedingt nachweisen.

Wenn man von *problemorientierter* Bildungsarbeit spricht, so zeigt sich in der Regel erst in der Transferphase – das heißt dann, wenn der Seminarteilnehmer das Gelernte im Rahmen seiner üblichen Tätigkeit am Arbeitsplatz anwendet –, wieweit die ursprünglich vorhandenen *Probleme* durch die Bildungsmaßnahme *beseitigt* werden konnten.

Für den Vorgesetzten, aber auch für den Teilnehmer ist eine Evaluierung in dieser Phase notwendig, um gezielt bei Hindernissen anzusetzen, die sich der Einführung und der Durchsetzung eines Lernerfolges entgegenstellen (siehe STIEFEL 1983, S. 223 *ff.*).

Aber auch für die Bildungsabteilung ergibt eine derartige Evaluierung wichtige Aufschlüsse, inwieweit ihre Veranstaltungen praxisgerecht (bzw. eben „problemorientiert") sind oder wo Ansatzpunkte für Verbesserungen liegen.

Die sich aus diesen Überlegungen ergebenden Konsequenzen für die betriebliche Bildungsarbeit in unserem Unternehmen sind nun folgende:

- wie in der Phase der Bildungsbedarfserhebung ist auch in dieser Phase die Einbindung des Vorgesetzten in die Bildungsarbeit zu verstärken

- Entwicklung eines standardisierten Fragebogens, der einige Zeit nach der Bildungsveranstaltung an die Teilnehmer geht und die Seminare aus „heutiger" Sicht beurteilen läßt und Umsetzungserfolge und Umsetzungshindernisse erfragt
- In der o. a. Vorgangsweise liegt auch ein wichtiges didaktisches Element begründet. Durch die Bearbeitung des Fragebogens einige Zeit nach Seminarende sollen die Lehrinhalte des Seminars nochmals reflektiert bzw. aufgefrischt werden. Dadurch sollten auch neuerlich Impulse zur Umsetzung dieser Inhalte entstehen.

5. Schlußbemerkung

Die hier dargestellte Untersuchung beleuchtete das Themenfeld „Weiterbildung" einmal von der Seite der Mitarbeiter her. Das Konzept „Bildungsabteilung als Serviceabteilung (bzw. als „Dienstleistungsunternehmen") einerseits und der Teilnehmer als Kunden andererseits" wurde pointiert in den Mittelpunkt gestellt. Damit sollte auch der „Schulbegriff" im herkömmlichen Sinn relativiert werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten im allgemeinen eine sehr positive – wenn auch differenzierte – Sicht der Mitarbeiter, die betriebliche Bildungsarbeit betreffend.

Wesentlich erscheint, daß das Element „Weiterbildungsveranstaltung" eben als ein Element des gesamten *Bildungsprozesses* gesehen wird, der bei der *Bedarfsanalyse beginnt* und *nach der Transferphase endet* und in dem neben der Bildungsabteilung, den Seminarbesuchern, u. a., auch der Vorgesetzte eine sehr bedeutende Rolle spielt. Erst eine entsprechende ganzheitliche Sicht und daraus abgeleitete Maßstäbe der Erfolgs- bzw. Nutzenmessung gewährleisten die Effektivität der Bildungsarbeit (vgl. JÄGER 1988, S. 108).

Fragebogen

Statistik

1. Alter	o bis 20 Jahre o 21 - 30 o 31 - 40 o 41 - 45 o 46 - 50 o 51 - 55 o 56 - 60 o über 60 Jahre
2. Geschlecht	o männlich o weiblich
3. Welchen Schulabschluß haben Sie?	o keinen Abschluß o Hauptschulabschluß o Lehre o Handelsschule o Matura (AHS/HAK) o Matura (HTL) o TU/TH o sozial- und wirtschafts-wissenschaftliche Studien o sonstige Studienrichtung o sonstiges
4. Seit wieviel Jahren sind Sie in unserem Unternehmen beschäftigt?	o bis 3 Jahre o 4 - 5 Jahre o 6 - 10 Jahre o 11 - 15 Jahre o 16 - 20 Jahre o 21 - 25 Jahre o 26 - 35 Jahre o über 35 Jahre

./2

5. In welcher Lohngruppe, Verwendungsgruppe und welchem Dienstrang sind Sie tätig?

Lohngruppe	Verwendungsgruppe		Dienstrang
o 1	o M I	o I	
o 2	o M II	o II	
o 3	o M III	o III	
o 4		o IV	
o 5		o V	
o 6		o VI	
o 7			o GB
o 8			o AB
			o ab Prokurist

6. In welchem Funktionsbereich sind Sie tätig?

	technisch	kaufmännisch
Entwicklung	o	o
Fertigung/Betrieb	o	o
Vertrieb	o	o
Zentralbereich (z. B. PERS, ORG)	o	o

./3

Auf den folgenden Seiten finden Sie persönlich formulierte Aussagen über das Weiterbildungswesen der Siemens-Gruppe Österreich. Geben Sie bitte an, wie weit jede dieser Aussagen für Sie persönlich zutrifft. Sie finden bei den meisten Aussagen jeweils 6 Möglichkeiten vor, abgestuft von "trifft gar nicht zu" bis "trifft vollständig zu".

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft weitgehend zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
1	2	3	4	5	6

Je höher die Ziffer, umso stärker Ihre Zustimmung.

Kreuzen Sie bitte immer jene Ziffer an, die Ihre Meinung ausdrückt.

Hier ein Beispiel: "Lieber lese ich, als zuzuhören".

Wenn diese Aussage für Sie "überwiegend zutrifft", kreuzen Sie bitte die Ziffer "5" an.

1 2 3 4 X 6

Füllen Sie den Fragebogen bitte rügig und spontan aus und beantworten Sie bitte alle Aussagen.

7 Weiterbildungsveranstaltungen kommen für mich nicht in Frage; ich besuche daher auch keine.
- o trifft zu
- o trifft nicht zu

8 Wenn Sie "trifft zu" angekreuzt haben, nennen Sie bitte Ihre Gründe:

_____

_____

_____

9 Das Aus- und Weiterbildungsprogramm der Siemens-Gruppe in Österreich ist mir bekannt
- o trifft zu
- o trifft nicht zu

10 Wenn Sie bei Frage 9 "trifft zu" angekreuzt haben: durch wen wurde Ihnen dieses Programm zugänglich gemacht?
- o Vorgesetzter
- o Bildungsbeauftr.
- o Kollege
- o Betriebsrat
- o Eigeninitiative
- o sonstiges

11 Ich besuche Weiterbildungsveranstaltungen, weil ich dazu eingeteilt wurde und hingehen muß.
- o trifft zu
- o trifft nicht zu

./5

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft weitgehend zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
1	2	3	4	5	6

Für mich sind Weiterbildungsmaßnahmen wichtig, da ich

12 eine angenehmere Arbeit erhalten möchte 1 2 3 4 5 6

13 einen beruflichen Aufstieg erreichen möchte 1 2 3 4 5 6

14 mehr Geld verdienen möchte 1 2 3 4 5 6

15 fachlich auf dem laufenden bleiben möchte 1 2 3 4 5 6

16 mein Ansehen verbessern möchte 1 2 3 4 5 6

17 meine Berufstätigkeit wechseln möchte. 1 2 3 4 5 6

18 Meine Erwartungen bezüglich der Lehrinhalte der besuchten Veranstaltungen wurden erfüllt 1 2 3 4 5 6

19 Nennen Sie Ihre Gründe, wenn Sie bei Frage 18 die Ziffer 1 angekreuzt haben.

_____

_____

_____

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft weitgehend zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
1	2	3	4	5	6

20 Welche Veranstaltung, die Sie selbst besucht haben, sollte Ihrer Meinung nach entfallen?
(Bitte orientieren Sie sich an Anlage 1, "Themenkreise der überbereichlichen Weiterbildung" und setzen Sie die entsprechende Kennziffer ein.

---

21 Ich habe den Eindruck, daß der Lehrstoff der Weiterbildungsveranstaltungen einen sinnvollen Bezug zur Praxis hat. 1 2 3 4 5 6

22 Die wenigsten Vortragenden bringen konkrete Beispiele aus der Praxis. 1 2 3 4 5 6

23 In den von mir besuchten Veranstaltungen liefen Theorie und Praxis größtenteils unverbunden nebeneinander her. 1 2 3 4 5 6

24 Das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen entspricht - soweit ich das überblicke - nicht den Erfordernissen meiner gegenwärtigen beruflichen Aufgaben. 1 2 3 4 5 6

25 Meist werde ich von den Veranstaltungsterminen überrascht. 1 2 3 4 5 6

26 Da ich die für meine beruflichen Aufgaben erforderlichen Veranstaltungen nicht zu den von mir gewünschten Terminen besuchen kann, sondern erst sehr viel später drankomme, ist der Lehrwert für mich sehr stark beeinträchtigt. 1 2 3 4 5 6

./7

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft weitgehend zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
1	2	3	4	5	6

27 Ich habe den Eindruck, daß in der Planung und Durchführung des Weiterbildungsprogrammes der Siemens-Gruppe der mitmenschliche Bezug (z. B. Problemkreis Zusammenarbeit) nicht ausreichend berücksichtigt wird. 1 2 3 4 5 6

28 Da der jeweilige Seminarleiter die Lernziele der einzelnen Lehrabschnitte klar und deutlich bekanntgibt, kann ich meinen Lernerfolg gut kontrollieren. 1 2 3 4 5 6

29 Die Lehrstoffe werden so dargeboten, daß ich ohne Probleme folgen kann. 1 2 3 4 5 6

30 Das ausgeteilte Arbeitsmaterial unterstützt und ergänzt die Ausführungen des Vortragenden. 1 2 3 4 5 6

31 Nach Gruppenarbeiten, Fallstudien u. ä. werden die Lernergebnisse ausführlich durchbesprochen. 1 2 3 4 5 6

32 Im allgemeinen habe ich das Gefühl, über Ziele, Methoden und den organisatorischen Ablauf der Veranstaltungen mitentscheiden zu können. 1 2 3 4 5 6

33 Die Arbeitsbedingungen während der Veranstaltungen - z. B. Räumlichkeiten und ihre Gestaltung, Arbeitszeiten usw. - entsprechen meinen Erwartungen und stellen mich zufrieden. 1 2 3 4 5 6

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft weitgehend zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
1	2	3	4	5	6

34 Ich bevorzuge Veranstaltungsorte außerhalb meines Wohn- und Arbeitsortes. 1 2 3 4 5 6

35 Arbeitsklima und Atmosphäre bei den Veranstaltungen entsprechen im allgemeinen meinen Erwartungen und stellen mich zufrieden. 1 2 3 4 5 6

36 Die Arbeitsatmosphäre bei unseren Veranstaltungen leidet darunter, daß Personen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Interessen diese Veranstaltungen besuchen. 1 2 3 4 5 6

37 Ich profitiere sehr von den besuchten Weiterbildungsveranstaltungen für meine eigene Arbeit. 1 2 3 4 5 6

38 Über meine berufliche Tätigkeit hinaus leisten diese Veranstaltungen einen Beitrag zu meiner persönlichen Entwicklung. 1 2 3 4 5 6

39 Bitte schreiben Sie freimütig nieder, was Sie sich für Ihre persönliche Weiterbildung wünschen:

a) o mehr persönliche Anleitung
o mehr schriftliche Anleitung

b) o Seminare
o Arbeitskreise
o Vorträge
o sonstiges: _____

./9

40 Welche Themenschwerpunkte wünschen Sie sich?

_____

41	Wieviele Weiterbildungsveranstaltungen der Siemens-Gruppe Österreich (auch in Zusammenarbeit mit dem Stammhaus) haben Sie besucht?	0-3 o	4-10 o	>10 o
42	Wieviele Weiterbildungsveranstaltungen des Stammhauses haben Sie besucht?	0-3 o	4-10 o	>10 o
43	Wieviele Weiterbildungsveranstaltungen externer Veranstalter haben Sie besucht?	0-3 o	4-10 o	>10 o

Wenn Sie Weiterbildungsveranstaltungen verschiedener Veranstalter besucht haben, beurteilen Sie bitte mit einer 5stufigen Skala die Qualität dieser Seminare (1 = sehr gut bis 5 = nicht genügend).

			Veranstalter
44	Seminare überbereichlicher Weiterbildung *)	1 2 3 4 5	Siemens-Gruppe Österreich (auch in Zusammenarbeit mit dem Stammhaus)
		1 2 3 4 5	Stammhaus
		1 2 3 4 5	extern

*) Anlage 1 führt Beispiele an für Themenkreise, die als überbereichlich angesehen werden können.

./10

			Veranstalter
45	Veranstaltungen bereichsspezifischer (produkt- und anlagenspezifische) Weiterbildung*)	1 2 3 4 5	Siemens-Gruppe Österreich (auch in Zusammenarbeit mit dem Stammhaus)
		1 2 3 4 5	Stammhaus
		1 2 3 4 5	extern

*) Unter bereichsspezifischer Weiterbildung verstehen wir Veranstaltungen im Rahmen der PSE-Schule, MP/MC-Technik, Schule für Kommunikation und Datentechnik, etc.

46 Wann haben Sie das erste Mal eine Weiterbildungsveranstaltung der Siemens-Gruppe Österreich (auch in Zusammenarbeit mit dem Stammhaus) besucht? 19..

47 Wann haben Sie das letzte Mal eine Weiterbildungsveranstaltung der Siemens-Gruppe in Österreich (auch in Zusammenarbeit mit dem Stammhaus) besucht? 19..

DANKE FÜR IHRE MITARBEIT!

127 04 10

Literatur

JÄGER M., Evaluierung der betrieblichen Weiterbildung, Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien 1988.

KAILER N./STIEFEL R., Grundbegriffe der management-andragogischen Fachsprache, München 1984.

LECHNER K./EGGER A./SCHAUER R., Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Wien 1987.

LEITER R. u. a., Der Weiterbildungsbedarf im Unternehmen, Handbuch für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, München–Wien 1982.

NIESCHLAG R./DICHTL E./HÖRSCHGEN H., Marketing, Berlin 1983.

STIEFEL R., Grundfragen der Evaluierung in der Management-Schulung, Frankfurt 1974.

STIEFEL R./KAILER N. (Hrsg.), Management-Andragogik, Jahrbuch 1983, München 1983.

Evaluierung der betrieblichen Weiterbildung

Grundsätzliche Gedanken und Stand in Österreich

Matthias Jäger

1. Der Stand der Evaluierung in Österreich 103
1.1 Der Begriff der Evaluierung 104
1.2 Der Sinn der Evaluierung 104
1.3 Methoden der Evaluierung 104
2. Typische Formen der Evaluierung in Österreich 104
2.1 Prüfer 105
2.2 Problemlöser 105
2.3 Systematiker 106
2.4 Berichter 107
2.5 Rechner 107
2.6 Reaktionsmesser 108
3. Quintessenz 108

Angesichts der steigenden Komplexität in unserem Wirtschaftssystem und den sich ständig ändernden Umfeldbedingungen steigen die Anforderungen an das Humankapital der Unternehmen laufend. Neben der eigentlichen Berufsausbildung gewinnt daher die betriebliche Weiterbildung immer mehr an Bedeutung.

Die Kosten betrieblicher Weiterbildung werden auf etwa 2,5 Milliarden Schilling geschätzt[1], wobei aber nicht die gesamten Kosten (z. B. die Lohnkosten für die Zeit von Bildungsmaßnahmen) erfaßt sind. Je größer ein Kostenblock wird, desto größer ist auch das Erfordernis einer zielgerichteten Steuerung dieses Kostenblocks. So werden bei Investitionen regelmäßig Investitionsrechnungen erstellt. Aber auch bei laufenden Aufwendungen, wie z. B. Werbeausgaben, wurde das Erfordernis einer zielgerichteten Steuerung (hier auf Basis einer Werbeerfolgskontrolle) erkannt.

Zu einer zielgerichteten Steuerung bedarf es einer operationalen Zielformulierung, daraus abgeleitet einer Planung und nicht zuletzt eines Instrumentariums zur Erhebung der Ist-Daten, die möglichst in den Dimensionen der Zielerreichung erfolgen soll. Nur so kann ein Vergleich der Ziele mit dem erreichten Ist erstellt werden.

Vor diesem Hintergrund kann man Evaluierung mit HAMBLIN verstehen als „jeden Versuch der Informationsbeschaffung über die Effekte von Bildungsmaßnahmen und die Beurteilung des Erfolges dieser Bildungmaßnahmen im Lichte dieser Information"[2]. Diese Informationen dienen neben der Beurteilung von Bildungsaktivitäten auch der Steuerung von laufenden und geplanten Maßnahmen.

Evaluierung kann der Erbringung eines Erfolgsnachweises („proving") dienen, Grundlagen für Verbesserungen liefern („improving") und auch helfend in den Lernprozeß eingreifen („learning"). Während das „proving" primär vergangenheitsorientiert ist (Analogie zur Revision), ist eine Evaluierung als Grundlage für Verbesserungen zukunfts- bzw. steuerungsorientiert (Analogie zum Controlling). Je nach dem Zweck der Evaluierung wird man unterschiedliche Methoden der Datenerfassung einsetzen.

---

1 KAILER N., Betriebliche Weiterbildung in Österreich, Band I: Empirische Ergebnisse und Schlußfolgerungen, Forschungsbericht 67 des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.), Wien 1989 (2. überarbeitete Auflage 1990), S. 88 *ff.*

2 HAMBLIN A., Evaluation and Control of Training, London 1974.

Bei der praktischen Evaluierung treten häufig die folgenden Probleme auf[1]: Eine klare operationale Formulierung der Ziele ist zu einem Vergleich von Soll und Ist notwendig, auch auf eine entsprechende Dokumentation ist zu achten. Diese Voraussetzungen sind aber in der betrieblichen Praxis oft nicht gegeben. Darüber hinaus bedarf es einiger Kriterien, anhand derer die Zielerreichung gemessen werden kann. Es ist aber nicht immer leicht, Kriterien zu finden, deren Eintreffen die Zielerreichung dokumentieren. Weiters sollen diese Kriterien wiederum mit einem vertretbaren Aufwand ohne allzu große Widerstände der Beteiligten meßbar sein. Hat man alle bisherigen Probleme bewältigt, so kann man jedoch nie sicher sein, ob die Zielsetzung eine Folge der Bildungsmaßnahme ist oder ob im Extremfall trotz der Bildungsaktivitäten das Ziel erreicht wurde. Es gibt fast in jedem Fall eine Fülle von Einflußfaktoren, die eine direkte Zurechenbarkeit einer Zielerreichung zur Bildungsmaßnahme zulassen.

Außerdem beruht jede Messung von Kriterien auf der Wahrnehmung von Personen in einer Organisation. Die Wahrnehmung einer Person ist jedoch selten objektiv, sie ist in aller Regel subjektiv und selektiv, kann also die volle Realität nur selten erfassen.

Die Aufzählung dieser Probleme soll jedoch nicht vor einer Durchführung von Evaluierungsbemühungen abschrecken. Es wird aber leichter sein, den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen zu beurteilen, wenn man sich der mit der Evaluierung verbundenen Probleme bewußt ist.

1. Der Stand der Evaluierung in Österreich

Vor diesem Hintergrund versuchte JÄGER[2] in einer explorativen Untersuchung den Stand der Evaluierungspraxis in Österreich zu erheben. Aus 18 Intensivinterviews mit Weiterbildungsverantwortlichen großer österreichischer Unternehmen konnten die folgenden Ergebnisse gewonnen werden:

1 NEUMANN R., Zur Evaluierung von Organisationsentwicklungsprojekten: Ansätze, Methoden und Problemfelder, Diplomarbeit, Universität Klagenfurt 1989.

2 JÄGER M., Evaluierung der betrieblichen Weiterbildung anhand von Interviews in ausgewählten österreichischen Unternehmen, Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien 1988.

1.1 Der Begriff der Evaluierung

Etwa ein Drittel der Befragten hatte semantische Probleme mit dem Begriff der Evaluierung. Teilweise wurde über die lateinische Sprache versucht, der Bedeutung des Wortes näherzukommen. Für den Großteil der Befragten umfaßte die Evaluierung die Erfolgsmessung und Kontrolle der Zielerreichung. Immerhin vier Assoziationen zum Begriff Evaluierung gingen in Richtung einer Planung, Kontrolle und Steuerung der Bildungsarbeit im Unternehmen.

1.2 Der Sinn der Evaluierung

In fast allen befragten Unternehmen dienen die Ergebnisse der Evaluierung primär als Information zur Verbesserung der betrieblichen Bildungsarbeit. Daneben dienen sie auch als Erfolgsnachweis für die Weiterbildungsorganisatoren, aber auch für die Teilnehmer (insbesondere bei Evaluierung in Form von Prüfungen).

1.3 Methoden der Evaluierung

Die Durchführung der Evaluierung erfolgt in Österreich fast ausschließlich mit Hilfe von „handgestrickten" Instrumenten. Ein bedeutendes, beinahe allgegenwärtiges Instrument ist der Fragebogen an die Teilnehmer, der entweder sofort am Ende einer Bildungsaktivität oder einige Zeit später auszufüllen ist. Diese Fragebögen werden teilweise EDV-mäßig ausgewertet, teilweise einfach oberflächlich durchgesehen. Dazwischen finden sich beinahe alle möglichen Abstufungen.
Daneben finden diverse Feedbackinstrumente, Prüfungen und Gespräche mit den Teilnehmern am oder nach Ende von Bildungsveranstaltungen Anwendung. In einem Einzelfall erfolgt sogar eine einfache Kosten-Nutzen-Analyse.

2. Typische Formen der Evaluierung in Österreich

Bei der Auswertung der einzelnen protokollierten Interviews kristallisierten sich relativ klar abgegrenzte Typen von Evaluierungssystemen heraus. Da

die Befragten die Verantwortlichen für die Bildungsarbeit waren, werden diese Typen personifiziert bezeichnet:

- der Prüfer
- der Problemlöser
- der Systematiker
- der Berichter
- der Rechner
- der Zufriedenheitsmesser

Wie in beinahe jeder Typologie besteht auch hier die Gefahr der Überzeichnung und Überhöhung einzelner Teilaspekte. Trotzdem eröffnet gerade die Überzeichnung einen leichteren Ein- und Überblick in die heimische Evaluierungslandschaft als eine nach streng wissenschaftlichen Methoden erfolgte Analyse und Systematisierung.

2.1 Prüfer

Den Prüfern ist gemeinsam, daß ihr Evaluierungsschwerpunkt im Bereich der Lernerfolgskontrolle, die in Form von Prüfungen durchgeführt wird, liegt. Das Ziel ihrer Lernerfolgskontrolle ist primär der Erfolgsnachweis, der auch durch die Beobachtung der Teilnehmer am Arbeitsplatz erfolgt. Diese letzte Methodik scheint hier insofern eigenartig, da in keinem der diesem Typ zugeordneten Unternehmen ein Übergewicht an manuellen bzw. repetitiven Tätigkeiten gegeben ist.

Auch ist bei den Prüfern der einzige Fall aufgetreten, in dem Evaluierungsdaten über den Teilnehmer aus dem Seminar an den Vorgesetzten bzw. an die Personalabteilung weitergeleitet wurden.

Aus all diesen Merkmalen könnte geschlossen werden, daß dieser Typ von Unternehmen wohl zu den Anhängern der „Theorie X" von McGREGOR gehört.

2.2 Problemlöser

Den Unternehmen, die diesem Typ zugeordnet werden konnten, ist gemeinsam, daß sie Schwerpunkte auf die Problemerfassung (Bildungsbedarfsanalyse) und die Problemlösung legen. Das Hauptgewicht ihrer Evaluierung liegt in der Überprüfung, ob die mit der Weiterbildung zu lösenden Proble-

me auch wirklich gelöst werden konnten. Der Prozeß, der zwischen der Problemdefinition und der Problemlösung abläuft, oder ein finanzieller Erfolg scheinen hier keiner Evaluierung würdig.

Einige Zitate aus einem Gespräch mit einem Vertreter dieses Typs mögen das verdeutlichen:

Wenn wir die betriebliche Weiterbildung ordentlich machen, dann ist von der Bedarfsanalyse aus die Beweisführung schon im vorhinein gegeben, daß es etwas bringt. Wenn ich den Bedarf festgestellt habe, so brauche ich bestenfalls noch festzustellen, ob der jetzt gedeckt ist oder nicht. Ist er noch nicht gedeckt, so ist er noch immer Bedarf. Bildung geht dann weiter.

Evaluierung ist überall dort gerechtfertigt, wo der Hauptgrund für betriebliche Weiterbildung ein wirtschaftlicher Nutzen ist, zu dem es Alternativen gibt.

Das Lernziel ist gleich der Erreichung eines betriebswirtschaftlichen Abteilungs- oder Divisionszieles.

Ich sehe nur nach, ob meine Methode wirksam war, wieviel Leerlauf dazwischen war, das suche ich nicht.

2.3 Systematiker

Der Systematiker evaluiert systematisch vom Kontext bis zu organisatorischen Zielen zum Zweck der laufenden Verbesserung des Bildungsprogrammes. Eine Evaluierung auf der Ebene der letzten Ziele lehnt er ab, weil er sich als „Sauerteig" sieht, der den Anstoß gibt, die Leistung wird aber von den Mitarbeitern erbracht.

Ein Standbein der Evaluierung ist hier das Gespräch zwischen Teilnehmer und Führungskraft vor der Bildungsmaßnahme zum Zweck der Festlegung der Erwartungen und ein zweites solches Gespräch einige Zeit nach der Bildungsmaßnahme zum Zweck der Überprüfung der Erwartungen. Daneben holt die Bildungsabteilung Feedback während der Weiterbildungsmaßnahme durch diverse Feedback- Instrumente, am Ende der Veranstaltung durch einen Beurteilungsbogen der Teilnehmer über das Seminar und durch Informationen aus den Teilnehmer-Führungskraft-Gesprächen über den Transfer ein. Im vorhinein erfolgt auch eine Evaluierung der Input-Fakto-

ren (Trainer, Methoden, Inhalte etc.), wobei als Kriterien primär die Verträglichkeit mit der Unternehmensstruktur bzw. das dahinterstehende Menschenbild eine bedeutende Rolle spielen.

2.4 Berichter

Dieser Typ konnte bei der Untersuchung nur einmal vorgefunden werden. Kernstück und namensspendendes Kriterium dieses Typs ist der „Evaluierungsbericht", der in einem Umfang von 25 bis 40 Seiten über jedes Seminar vom Leiter der Bildungsarbeit an den Vorstand erstattet wird. Der Bericht beruht auf einer wissenschaftlich fundierten Datenerhebung mittels eines seminarbegleitenden Fragebogens, dessen Teile zu Beginn, während und am Ende der Veranstaltung ausgefüllt werden müssen und vom Trainer sofort verarbeitet werden. Vor jeder Maßnahme erfolgt zusätzlich eine Überprüfung des Bedarfs. Zusätzlich führt in der Transferphase ein Mitarbeiter der Bildungsabteilung Gespräche mit den einzelnen Teilnehmern durch. Alle diese Daten sowie die Aussage des Trainers über das Seminar werden EDV-mäßig erfaßt und ausgewertet und gehen dann, kommentiert vom Leiter der Bildungsabteilung, in den Evaluierungsbericht ein.
Der Leiter der Bildungsabteilung versteht diesen Bericht auch als ein Hilfsmittel für das innerbetriebliche Bildungsmarketing. Die Evaluierung in diesem Unternehmen wird von einer Vollkostenrechnung für jede einzelne Maßnahme begleitet, die auch die Kosten für entfallende Arbeitszeiten umfaßt.

In diesem Unternehmen wird sehr systematisch evaluiert, jedoch erfolgt durch die Mißachtung des Grundsatzes „Evaluation must always be partial and selective" eine Erhebung einer Unmenge von Daten, die in dieser Fülle im Entscheidungsprozeß gar keine Verwendung finden können.

2.5 Rechner

Ausgehend von der dominanten Zielsetzung des Erfolgsnachweises versucht der Rechner auf der Ebene der Organisationsziele in den Bereichen, in denen es durchführbar ist, monetäre Bewertungen des Nutzens der Weiterbildung zu erstellen und den Kosten gegenüberzustellen. Neben einer Bildungskostenrechnung erfolgt hier auch eine Einschätzung des Nutzens der Weiterbildung. Wo dies nicht eindeutig möglich ist, bedient man sich Schätzungen darüber, wieviel die Weiterbildung im Rahmen einer kompletten Problemlösung, deren Nutzen insgesamt ermittelbar ist, mindestens zur

Problemlösung beigetragen hat und vergleicht diesen Mindestnutzen mit den entstandenen Kosten.

Das Hauptproblem, dem sich der Rechner ausgesetzt sieht, ist jenes der nicht in allen Bereichen möglichen Quantifizierung des Nutzens.

2.6 Reaktionsmesser

Der Reaktionsmesser ist daduch gekennzeichnet, daß sich die Evaluierung mit einer Erfassung der Teilnehmerreaktionen am Ende einer Bildungsveranstaltung begnügt. Diesem Typ konnte etwa ein Drittel der befragten Unternehmen zugeordnet werden, die ausschließlich einen Fragebogen nach dem Seminar als Evaluierungsinstrument verwenden. Die dominante Zielsetzung ist hier die Verbesserung der Bildungsprogramme. Die Konsequenzen, sofern überhaupt welche gezogen werden, erschöpfen sich in einer Anpassung der Programme an die Wünsche der Teilnehmer. Als Instrument werden vor allem Fragebögen verwendet.

Ausgehend vom hier verwendeten Evaluierungsbegriff kann bei diesen Unternehmen nicht von einer systematischen Datenermittlung zur Steuerung des Bildungssystems gesprochen werden.

3. Quintessenz

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß die österreichische Weiterbildungsrealität, von wenigen Ausnahmen abgesehen, von einer systematischen und umfassenden Evaluierung weit entfernt ist. Nicht einmal der Begriff der Evaluierung ist in alle Bildungsabteilungen vorgedrungen.

Dies könnte darauf zurückzuführen sein, daß auf den Bildungsabteilungen kein besonderer Problemdruck lastet, der eine Evaluierung erfordert. Andererseits könnte es natürlich auch daran liegen, daß man die Evaluierung in weiten Kreisen noch nicht als Chance versteht, die betriebliche Bildungsarbeit zielgerichtet zu steuern.

Die Ausnützung der Chance, die in der Evaluierung steckt, kann sicher zur Lösung des Dilemmas beitragen, das im folgenden gerne zitierten Satz zum Ausdruck kommt: „Die Hälfte meiner Bildungskosten sind weggeworfenes Geld. Ich weiß nur nicht welche Hälfte."

Bildungskostenrechnung als Planungs-, Steuerungs- und Kontrollinstrument in der Siemens AG Österreich

Wolfgang Weinmar

1. Zielsetzung 110

2. Bildungskostenrechnung als Controllinginstrument 110

2.1 Ausgangssituation 110

2.2 Elemente der Kostenrechnung 111

2.3 Aussagebereiche und Verwendungsmöglichkeiten 113

3. Zusammenfassung 115

1. Zielsetzung

Die zunehmend raschere technische und wirtschaftliche Entwicklung bringt es mit sich, daß auch die beruflichen Fertigkeiten ständig und oft kurzfristig erweitert und ergänzt werden müssen. Dies hat einerseits stark steigende Ansprüche an die betriebliche Bildungsarbeit zur Folge, andererseits stellt das – quantitativ und qualitativ – wachsende Bildungsvolumen natürlich auch einen zunehmend gewichtigen Kostenfaktor dar. Die Dringlichkeit einer kostenmäßigen Bewertung der Bildungsarbeit führt zur Forderung einer Bildungskostenrechnung.

Dabei sollen die Bildungskostenarten

- systematisch erfaßt,
- nach bestimmten Kriterien strukturiert und
- den tatsächlich erbrachten Leistungen (z. B. gemessen in Hörertagen) gegenübergestellt werden.

Auf diese Weise wird ein Instrument des Bildungscontrolling aufgebaut, das als Planungs-, Steuerungs- und Kontrollinstrument eingesetzt werden kann.

Ich möchte in der folgenden Fallstudie aus dem Hause Siemens kurz beschreiben, welche Überlegungen zur Adaption der bestehenden Kostenrechnung für Bildungszwecke führten, wie dieses Kostenrechnungsmodell aufgebaut ist und welche Verwendungsmöglichkeiten in ihm liegen.

2. Bildungskostenrechnung als Controllinginstrument bei Siemens

2.1 Ausgangssituation

Entsprechend der Systematik des Rechnungswesens bei Siemens werden die Bildungskosten (im wesentlichen Personal-[1], Sach- und Dienstlei-

1 Nicht berücksichtigt werden die Ausfallszeiten (der zu schulenden Mitarbeiter), deren kostenmäßige Bewertung vor allem beim Verwaltungspersonal äußerst problematisch ist.

stungs- und Kapitalkosten) im Rahmen einer Kostenstellenrechnung bei der für Weiterbildung zuständigen Kostenstelle erfaßt.

Diese Kostenstellenrechnung kann aber den unter Abschnitt 1 angeführten Anforderungen an ein Controllinginstrument aus folgenden Gründen nicht gerecht werden:

- Es werden zwar im Rahmen einer Vollkostenrechnung alle Weiterbildungskosten erfaßt, es kann aber keine direkte Aussage über die Kostenstruktur der einzelnen Weiterbildungsveranstaltung getroffen werden (es fehlt also die zur Preisbildung nötige Produktkalkulation).

- Es fehlt daher auch ein seminarbezogenes Planungs- und damit Kontrollinstrument der Kosten. Dies bedeutet auch, daß es nicht möglich ist, aus betriebswirtschaftlicher Sicht „loser" und „winner" bei bestimmten Seminartypen festzustellen.

- Darüber hinaus kann auf Basis dieser Kostenstellenrechnung alleine kaum eine Bewertung von Minderauslastungen vorgenommen werden (d. h. welche Mehrkosten entstehen durch zu geringe Auslastungen).

- Es fehlt auch ein Steuerungsinstrument, das beispielsweise aufgrund der Unterscheidung von fixen und variablen Kostenbestandteilen flexiblere und betriebswirtschaftlich zielführendere Preisgestaltung betreiben kann (Fixkostendegression, Ermittlung von kurzfristigen Preisuntergrenzen, siehe unten).

2.2 Elemente der Kostenrechnung

Der Ausgangspunkt dieser Bildungskostenrechnung ist die Plan- Kostenstellenrechnung der Kostenstelle „Weiterbildung". Hier werden zunächst sämtliche entsprechende Kosten nach Kostenarten gegliedert für das kommende Geschäftsjahr geplant. Es handelt sich im wesentlichen um

- Personalkosten: Personalkosten der Kostenstelle inklusive Hotel- und Bewirtungskosten bei externen Veranstaltungen
- Sach- und Dienstleistungkosten (z. B. auch externe Gastreferenten)
- Kapitalkosten, Steuern, Versicherungen (u. a. auch kalkulatorische Kosten)
- anteilige Kosten (hierunter fallen alle von anderen Kostenstellen nach bestimmten Schlüsseln umgelegte Kosten)

Auf diese Plankostenrechnung aufbauend soll nun ein seminarbezogenes Kalkulationsmodell entwickelt werden. Ausgangspunkt ist die Überlegung, daß sich in diesem Modell alle Kosten der Plankostenrechnung wiederfinden müssen. Das heißt, die Summe der im Kalkulationsmodell auf die Seminare aufgeteilten Kosten muß der Summe der Plankosten dieser Kostenstelle entsprechen.

Im Rahmen der Weiterbildung fallen nun Kosten an, die einzelnen Kursen nicht oder nur mit sehr großem Aufwand zuzuordnen sind (z. B. Leitungs- und Verwaltungstätigkeiten, Instandhaltungskosten usw.). Diese mehr oder weniger fixen Kosten können darüber hinaus bei Unterauslastungen meist nicht so rasch abgebaut werden. Im Gegensatz dazu sind die variablen Kostenbestandteile (z. B. Hotelkosten, Kursunterlagen) ursächlich mit dem einzelnen Kurs verbunden und somit auch wieder rasch abbaubar. Das bedeutet also, daß sich die variablen Kosten im Prinzip linear mit steigender Auslastung mitentwickeln, die fixen Kosten[1] aber mit steigender Auslastung zwar in der Höhe absolut erhalten bleiben, relativ gesehen (auf den Auslastungsgrad bezogen) aber fallen.

In der Entwicklung des Kalkulationsmodelles ist also zunächst einmal abzugrenzen, welche Kostenbestandteile fix und welche variabel sind.

Diese Aufteilung könnte etwa wie folgt aussehen:

A. Variable Kosten
a. anteilige Entwicklungskosten[2]
b. Durchführungskosten
   - Referentenkosten
   - Reisekosten
   - Transportkosten
   - Hotel- und Bewirtungskosten
   - Raumkosten[3]
   - Lehrmittel
   - Lernmittel
   - sonstiges

B. Fixe Kosten

1 Sprungfixe Kosten werden der Einfachheit halber hier nicht berücksichtigt.
2 Unter Entwicklungskosten wären etwa anteilige Personalkosten oder Lizenzzahlungen zu verstehen.
3 Raumkosten würden etwa bei intern veranstalteten Seminaren entstehen; entsprechende externe Kosten würden unter Hotelkosten fallen.

Alle übrigen Kosten, die den Seminaren nicht in oben angeführter Weise zugeordnet werden können, fallen nun unter die fixen Kosten. Die Frage ist, in welcher Form diese Kosten auf die Seminare aufgeteilt werden sollen. Denn es ist klar, daß grundsätzlich auch diese Kosten durch die Seminare „verdient" werden müssen.

Als Bezugsgröße für einen Aufteilungsschlüssel bietet sich hier die Anzahl der geplanten Kurstage des Geschäftsjahres an. Die Fixkosten werden dann anteilig (Tage des entsprechenden Seminares/gesamte Kurstage des Geschäftsjahres) dem Seminar zugerechnet. Stellt man diesen fixen und variablen Kosten nun die Leistung (sie ergibt sich aus: Anzahl der Hörer mal Kursdauer mal Preis pro Kurstag) gegenüber, so kann man leicht erkennen

- welche Kosten unbedingt bei jeder Weiterbildungsveranstaltung abgedeckt werden müssen (Leistung – variable Kosten ≙ Deckungsbeitrag I)
- welche Kosten langfristig abzudecken sind, bzw. welches Ergebnis nach Abzug aller Kosten pro Seminar erzielt wird (= Deckungsbeitrag II). Dieses Ergebnis sollte, da es sich um eine unternehmensinterne Dienstleistungsabteilung handelt, bei Null liegen.

Zusammenfassend läßt sich dieses Schema auf das einzelne Seminar bezogen also wie folgt darstellen:

	Leistung	(Hörertag mal Preis)
–	variable Kosten	
=	Deckungsbeitrag I	
–	Fixkosten	
=	Deckungsbeitrag II	(Gesamtergebnis)

Über alle Seminare errechnet, ergibt die Summe der Deckungsbeiträge II dann das Abteilungsergebnis, das nun wieder mit den Daten der Kostenstellenrechnung (nach Abzug der verrechneten Leistungen) übereinstimmen muß. Der „Kreis" der Kostenrechnung ist somit wieder geschlossen.

2.3 Aussagemöglichkeiten des Modells

Diese wurden schon unter Abschnitt 2.1 kurz angesprochen. An dieser Stelle sei noch kurz auf folgende Punkte eingegangen:

Produktkalkulation/Preisbildung

Durch entsprechende Kostenzuordnung bzw. -aufteilung gewinnt eine Seminarkalkulation bedeutend an Transparenz:

- Die Gesamtkostenstruktur des betreffenden Seminars (bzw. in Summe: der Weiterbildungsabteilung) wird ersichtlich; die Unterscheidung fixe Kosten – variable Kosten tritt klar hervor.
- Es lassen sich somit auch präzisere Entscheidungen zu einem allfälligen Abbau von Fixkosten treffen.

Diese transparentere Kostenstruktur ermöglicht auch eine zielgerechtere, flexiblere Preispolitik:

- Es läßt sich der Beitrag des Seminars bestimmen, der zur Abdeckung der zeitbezogenen Fixkosten nötig ist.
- Darüber hinaus sind (kurzfristige) Preisuntergrenzen (Abdeckung variabler Kosten) festlegbar, die dann zur Anwendung kommen können, wenn etwa Teilkapazitäten nicht genügend ausgelastet sind.

Planungs- und Kontrollgenauigkeit

Wird dieses Kalkulationsmodell DV-mäßig unterstützt, so läßt sich auf Basis der Bezugsgröße „Hörertag" des speziellen Seminars die gesamte Veranstaltungsaktivität der Weiterbildung leicht planen. Es kann so auch in der Planung simuliert werden, wie sich spezifische Änderungen (Preise/Kosten/Hörertage) auf das Gesamtergebnis der Abteilung niederschlagen. Durch dieses seminarbezogene Planungsinstrumentarium können dann im Soll-Ist-Vergleich auch mögliche Abweichungen eindeutig festgestellt werden.

Verknüpfung Kosten – Hörertage

Durch den Bezug der Kosten (-arten) auf die Hörertage lassen sich auch Aussagen über die Wirtschaftlichkeit der Bildungsarbeit machen (z. B. Sinken der Fixkosten pro Hörertag bei steigendem Schulungsvolumen).

Bewertung von „losern" und „winnern"

Es können die Einzelergebnisse pro Seminar festgestellt werden. Wenn nun beispielsweise ein Seminar ein negatives Gesamtergebnis erzielt, ich dieses

Seminar aber trotzdem anbiete, so kann ich beziffern was mir dieses Weiterbildungsangebot wert ist (nämlich negativen Deckungsbeitrag).

3. Zusammenfassung

Auf den vorangegangenen Seiten wurde ein Kalkulationsmodell der Weiterbildungskosten beschrieben, wie es seit kurzem bei Siemens Österreich verwendet wird.

Die Darstellung der Kostenstrukturen der Seminare, die Differenzierung nach fixen und variablen Kostenbestandteilen, die Rückbindung dieser Kostenarten auf die Hörertage (Wirtschaftlichkeit der Bildungsleistung), die Kalkulation als Grundlage zur Preisbildung und die DV-mäßige Unterstützung dieses Modells, die eine Verknüpfung der Einzelkalkulationen bis hin zu einem Gesamtsystem ermöglicht, all dies sind Instrumente, die zur betriebswirtschaftlichen Steuerung und Kontrolle der Weiterbildung (wohlgemerkt: Hier geht es nicht um die fachlich- pädagogische Steuerung, diese ist eine ganz andere Sache!) gerade in Großuntenehmen immer wichtiger werden.

Vom Grundsatz her (vor allem: Was sind Weiterbildungskosten, wie kann man sie gruppieren, welche Aussagen lassen sich daraus ableiten?) sind obige Ausführungen jedoch auch für kleinere Betriebe anwendbar.

The Management Charter Initiative – the first three years

Eric Frank

1. The National Forum and MCI 119

2. The National Forum's Approach 120

3. Competences and Standards 121

4. Framework for Management and Supervisory Awards 123

5. Accreditation of Prior Learning (APL) 124

6. Assessment of Competence 125

7. Endorsement of Providers of Training 129

8. Networks 129

9. The Situation Today – Plans for the Future 130

Appendix 1: The Code of Practice 132

Appendix 2: Certificate Level Requirements 133

Appendix 3: Diploma Level Requirements 135

Appendix 4: Code of Practice of Providers 137

The MCI emerged in 1988 from an initiative launched by the Council for Management Education and Development, with the backing of the Confederation of British Industry (CBI), and the British Institute of Management (BIM). It had, and still has, strong support from government, now through the Training, Enterprise and Employment Department. The MCI approach, with its accentuation on „good practice" and the development of a national network, seeks to overcome many of the historic weaknesses associated with management training in the UK. It has the potential to help close the yawning education and training gap which separates it from our competitors: a gap which was painfully drawn in the comparative international studies of CONSTABLE/McCORMICK (1987) and by MANGHAM/SILVER (1986) and HANDY (1987)[1].

The MCI can boast two important elements which differentiate it from much that was previously on offer: First, it has forced many senior managers, the government, providers and practitioners to consider the importance of, and the need for, an integrated network which focuses on the current and future requirements of managers. The second distinctive element is that the MCI has opted for competence-based standards as the basis for accreditation. This approach suggests that universally applicable standards exist based on the assumption that all operating managers have common denominator needs in terms of skill and knowledge.

However, according to BURGOYNE[2] „research and common sense show clearly that management is not the sequential exercise of discrete competences. Listings of separate competences at best simply illuminate different facets of what is, at the end of the day, a complex whole". This integrative view is even more relevant for senior management roles, than those so far covered by MCI „standards".

---

1 CONSTABLE J./McCORMICK R., The Making of British Managers, British Institute of Management and Confederation of British Industry, London 1987; MANGHAM I./SILVER M., Management Training - Context and Practice, Pilot Survey on Management Training sponsored by the Economic and Social Research Council and the Department of Trade and Industry, School of Management, University of Bath, Bath 1986; HANDY C., The Making of Managers, MSC/NEDO/BIM (ed.), London 1987. See also FRANK E./KAILER N., Weiterbildung und Führungskräfteentwicklung in Großbritannien – Strukturen, Erfahrungen und Trends, Schriftenreihe Nr. 81, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ed.), Vienna 1990.

2 In: DELOITTE, HASKINS and SELLS, Management Challenge for the 1990's – The Current Education, Training And Development Debate, Training Agency (ed.), Sheffield, July 1989.

1. The National Forum and MCI

In 1988, inspired by a series of depressing research findings on the state of British management, the Secretary of State of Trade and Industry, senior executives of British industry and some academics decided that something had to be done. They felt that no existing body could do what was required and hence founded the National Charter Initiative. Its Council became the National Forum for Management Education and Development.

The National Forum is an employer-led initiative which aims to improve the quality of UK management and thus increases national competitive advantage. The Forum provides a focus for debate on management at national and local levels bringing together all interested parties and acts as a catalyst and faciliator of change. It is the lead industry body for the development of competence-based standards in management (including supervisory management).

The National Forum recognises that management needs to be firmly based on what managers need in the workplace rather than what academic studies are offered. It seeks to mobilise three forces:

- Employers – who recognise increasingly that management development is not luxury but a vital investment;
- Individuals – whose interest in management development will be increased if it leads to qualifications which have a recognised value;
- Education Providers – who recognise increasingly that a wider market for their services will open up as long as employers are convinced of the relevance of their courses.

The Management Charter Initiative (MCI) is the operating and marketing arm of the National Forum for Management Education and Development, their overall mission „to improve the quality of UK management" and the specific objectives of „improving the quality, quantity, relevance and accessibility of management education, training and development".

2. The National Forum's Approach

Several lines of action are being pursued in parallel, overseen by the three Standing Committees. These are:

- through the MCI, to increase employer awareness of management development issues and to stimulate a commitment to good practice (Standing Committee for the Management Code) (see Appendix 1);
- to bring coherence and clarity to the mass of existing education and development opportunities, by setting guidelines for qualifications at junior, middle and senior levels, with which existing and future courses can be aligned (Standing Committee on Education and Endorsement);
- to develop and keep under review standards, based on specific competences, that managers should meet at all levels from supervisory management upwards; and to look at how the needs of experienced managers can be met (Standing Committee on Standards Development);

In addition a working party has identified the changes needed in the infrastructure for the supply of management education and development.

Standing Committee for the Management Code

The Standing Committee oversees a range of activities under the MCI banner. The MCI is a mass movement of employers who sign a commitment to a ten point code of good management development practice and are given support and guidance, both centrally and through MCI local Networks.

Standing Committee on Education and Endorsement:

The Standing Commitee is establishing a new framework for management and supervisory awards based upon demonstrated ability to manage. The principal activity is the development of guidelines at certificate, supervisor, diploma and masters levels, broadly corresponding to junior supervisory, middle and strategic management roles.

Standing Committee on Standards Development

Much of the work of this committee relates to competence-based standards. The National Forum is the industry lead body, recognised by the National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) for the development of competence-based standards in the areas of management, including supervisory management. Core competences for first line and middle management levels have been defined and tested. Supervisory level competences, derived from these, are now being formulated.

3. Competences and Standards

The definition of competence which has been arrived at the National Forum for Management Education and Development (NFMED) is included in the Management Charter Initiative (MCI) Guidelines for Certificate level (1989):

> *„The term ‚competence' is taken to mean the ability to perform effectively functions associated with management in a work-related situation."*

Another definition of competence is the ability to perform activities within an occupational area to a level of performance expected in employment, and to be deemed competent against an element of competence, to meet the national standard: the candidate should be able to perform the activities described throughout the range of instances included in the range indicators whilst satisfying the performance criteria.

A standard describes the role expectations and performance requirements of an occupational area. Made up of three components: an element title, a range statement and associated performance criteria. The components provide information on the nature of the evidence required to prove competence. The **element** describes the activity, the **range statement** specifies the instances in which the element applies, the two together defining the activities which the standard recognises. The **performance criteria** define the characteristics of satisfactory performance.

The Forum, as the Lead Industry Body for Management and Supervision, has been responsible for specifying the standards required of managers and supervisors in employment, and is now encouraging awarding bodies and other lead industry bodies to base qualifications on them.

Major research has yielded a framework for the occupational standards at two of the levels of management – Management I for the first level managers, upon which the Certificate level is based, and Management II for middle managers, upon which the Diploma level is based. In addition the research has produced a model of personal competences that is applicable across all levels of management and a supporting review of the Knowledge and Understanding required at both levels.

Operating on behalf of the National Forum, MCI – the Management Charter Initiative – is publishing guidelines for each level and will endorse provision that meets its requirements.

Until MCI published standards for first and second level managers in October 1990 there had been no nationally accepted standards for management performance based on managerial competence. MCI has produced standards that have been developed and tested during in-depth discussions with over 3,000 managers and employers throughout the country. They are firmly based on what is essential for performance and on what most managers should be able to achieve in most sectors of economy.

The standards have many potential applications. For example they can be used to:

- identify competences already acquired
- identify training and development needs
- design learning approaches
- measure abilities against national standards
- select and recruit managers
- appraise managers' performance
- decide promotion requirements

Work has now been completed to identify the underlying Knowledge and Understanding which underpin the standards and which managers therefore need to have. It is intended that the relevant guidance and information will be issued shortly as a supplement to the implementation pack. The Supervisory Standards are currently being developed and should be published shortly.

Further consideration is being given to levels above middle management, sometimes described as levels III and above. Here there is on the one hand the identification of what is required in such roles, and on the other hand

the issue of the future standard and content of Master's degrees, notably the MBA. The latter are being reviewed by a Working Party of the Council for National Academic Awards (CNAA) in conjunction with the Council of the Conference of University Management Schools (CUMS).

4. Framework for Management and Supervisory Awards

The National Forum, following major consulations with interested parties and research among practicing managers, has now established a framework for management and supervisory awards based upon demonstrated ability to manage.

The developing hierarchy has four levels, reflecting major career stages of management:

- **Supervisor Level** – for those with supervisory responsibilities
- **Certificate Level** – for first level managers (see Appendix 2)
- **Diploma Level** – for middle managers and those with more complex managerial responsibilities (see Appendix 3)
- **Masters Level** – for senior managers with strategic responsibilities.

The structure – based on units of managerial competence – enables the development of relevant competences at the appropriate time in a manager's career and concurrent with the development of any specialist, professional or occupationally specific expertise. It requires practical managerial experience as well as the acquisition of relevant knowledge and understanding.

At each level the National forum is encouraging:

- **Open Acces** – That is, the removal of any unnecessary barriers which prevent managers embarking on learning programmes and ensuring that practicing or experienced managers have access to assessment for Forum endorsed awards. This will meet the Forum's objective of increasing the number of competent managers.

- **Corporate and Individual Development** – in line with the MCI's Code of Practice which requires that a coherent framework for individual development is provided, within the context of the organisational goals.

- **Flexibility and Innovation in Delivery** – to ensure choice in the approaches to learning and to make effective use of the workplace for developing managers.

- **A Competence Approach** – requiring assessment of effective performance at work with evidence of the necessary underpinning knowledge and understanding to ensure that managers have transferable competences and are capable of working in a variety of situations. Individuals will need to demonstrate that they have met the appropriate national standards for managers and supervisors established by the National Forum.

- **Credit Accumulation** – through the proposed structure which enables assessment unit by unit at a time suited to the individual's needs and independent of the method of learning. This enables managers to work towards qualifications over a number of years, if necessary, and facilitates progress from one stage to another. In addition it enables those who have met the required standards through experience alone to receive credit for this.

- **Employer Involvement** – the MCI Code of Practice represents an important innovation encouraging employer involvement in mangement development. Employers have a key role to play in giving guidance and support to individual managers and their involvement significantly increases the effectiveness of development practices. However, provision also has to be made for those who are unable to secure support from an employer.

5. Accreditation of Prior Learning (APL)

MCI has played an important part in the „accreditation of prior learning" (APL). The basic premise of APL is that individuals can and do learn throughout their lives and that often the ensuing skills, knowledge and abilities are equal to, and sometimes superior to those obtained by following traditional academic or training routes.
APL is needed because very few managers over 35 have had formal management training, yet demographic changes and commercial competitive pressures are making ever greater demands on their abilities. APL enables managers to use that learning and build on it in terms of improved performance at work.

APL focuses directly on the national standards of management competence developed by MCI. These are incorporated into a workbook designed specifically for managers. APL involves managers reflecting on their own experience analysing competence gained against units of national standards and developing a portfolio of evidence to demonstrate that competence. With MCI's endorsement and accreditation by an awarding body, this could form the basis of qualification leading to a National Vocational Qualification (NVQ) in management.

„Crediting Competence" is the name of the system, based on the experience gained from the Accreditation of Prior Learning (APL) pilot centres. „Crediting Competence" will allow managers to register skills they have aquired on the job, as well as through formal training courses. The competences will go into their portfolio and will count towards nationally recognised qualifications.

The project aims to help 7,000 managers gain accreditation for prior learning this year. To do this MCI will set up at least 50 centres, offering assessment at 400 to 600 per manager. Training and Enterprise Councils (TECs) will provide advice, promote accreditation for prior learning services, train assessors and provide a range of other services such as training needs analysis.

6. Assessment of Competence

The aim of assessment is to establish whether an individual is competent, that is, whether s/he has the ability to fulfil a particular role. This performance will be underpinned by relevant knowledge and understanding which enables an individual to perform different roles in varied settings. While necessary, assessment of knowledge and understanding is not sufficient to assess someone as competent. What is assessed is knowledge in use. A candidate will also require skills and personal qualities.

The National Forum for Management Education and Development (NFMED) working through its operating arm, the Management Charter Initiative (MCI) in identifying relevant units of competence and national standards in management, has settled on four key roles:

- managing operations
- managing finance
- managing people
- managing information.

Managers also have to develop personal transferable competences required in the managerial role and to understand the management context.

In conventional educational courses, students are assessed following a programme of study (example 1), but within a competence model candidates can follow a partial programme of study (example 2) or can be independent of a programme of study drawning on previous and ongoing experiences (example 3) having been accredited for APL. It therefore follows that candidates for assessment will be at different stages in relation to a programme of study.

Example 1:

Entry ⟶ Programme of Study ⟶ Assessment

Example 2:

Entry ⟶ Assessment ⟶ Partial Programme of Study ⟶ Assessment

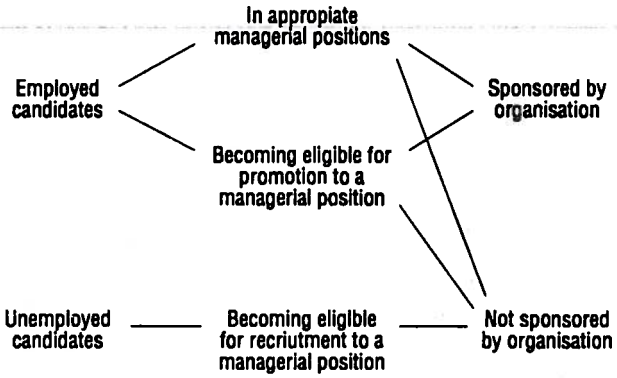
Example 3:

Entry ⟶ Diagnostic APL ⟶ Collection of evidence ⟶ Assessment

A central principle of assessment of competence is that a sufficient, relevant body of evidence is provided by each candidate for assessment against explicit criteria. Assessors judge if the evidence meets the criteria. The onus for providing appropriate evidence rests with the candidate and will reflect his/her unique experience. Candidates should draw this evidence of competence from more than one source, since one item of evidence without corroboration will not be regarded as sufficient for a candidate to be deemed competent.

A much broader range of candidates will be putting themselves forward for assessment of management competence than in more traditional management education programmes. All candidates will need to demonstrate competence in relation to a particular organisation and this could leave unemployed and/or non-sponsored candidates in some difficulty in meeting work-based requirements.

Candidates for assessment may thus be categorised as follows:



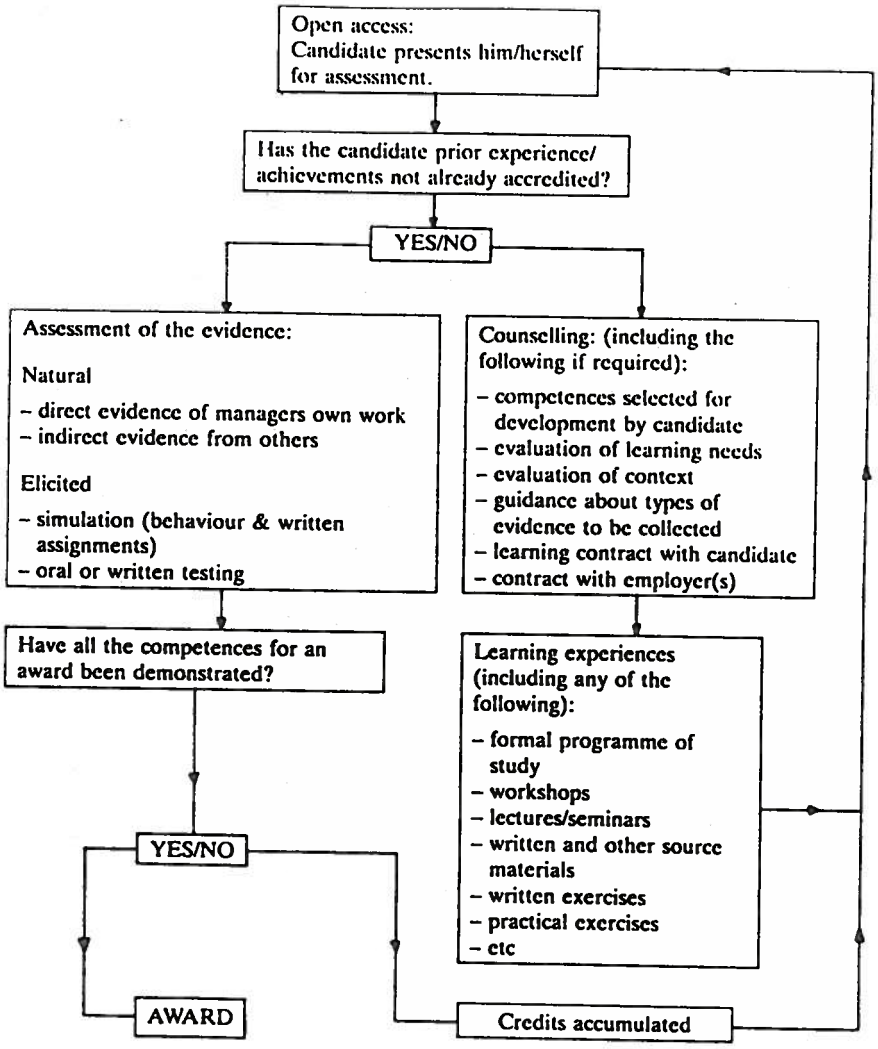
Management competences will have to be assessed in a variety of ways, some of which will be similar to methods used elsewhere in the assessment of practical and/or cognitive skills, in the assessment of work placements in degree courses, and by employers when selecting or evaluating staff.

In general, competence-based assessment will

- meet national standards, be based upon criterion-referenced processes and explicit criteria;
- employ a wide and appropriate array of methods;
- include work-based assessment of the candidates' performance;
- involve collaboration between candidates, course providers, employers and assessors: there should be a clear delineation of the various participants' roles and of the weighting of their contributions to assessment;
- be independent of the pathway to assessment, although assessment may contribute to learning;
- be available to individual candidates as well as to a cohort of students.

Knowledge and understanding should be explicitly related to past and current work-based performance and indicative of future performance.

The Assessment Process



7. Endorsement of Providers of Training

The Management Charter Initiative is not an awarding body and has no awards of its own. It **endorses** awards of existing bodies that meet its criteria in terms of Standards.

To be endorsed a provider will have to observe a „code of practice" (see Appendix 4).

Those who will do the endorsing of awards will concentrate on:

- Assessment of management competences, by unit, using the national standards developed by Forum
- Appropriate assessment methods with adequate control and trained Assessors
- Adequate arrangements for external quality assurance
- Arrangements for credit accumulation and transfer and recording of individual achievements
- Learning approaches in line with the underlying principles outlined in these Guidelines.

The crucial requirements are the embodiment of the principles of the Guidelines in any programme presented, together with valid processes to assess management competences to national standards. When a provider can satisfy these requirements then provisional endorsement can be granted.

8. Networks

One of the Charter's main achievements is the establishment of local networks across Britain, bringing local organisations committed to managerial training into contact with one another, and with other bodies such as the Government's Training and Enterprise Councils (TECs).

Today there are more than 50 such networks and it is planned that there should be about 90 covering the UK. MCI has avoided duplication of effort by targeting existing employer-led bodies on which to base these networks. As soon as the TECs and the Local Enterprise Companies (LECs) in Scotland were launched it became clear that strong links had to be forged between them and the MCI networks. Six networks are now hosted by their

TECs or LECs and no network is set up without liaison and agreement with the local TEC or LEC.

MCI is also making strenuous efforts to secure interchangeability and credit transfer between awarding bodies.

9. The Situation Today – Plans for the Future

As MCI approaches the third anniversary of its launch it has become a powerful force for change in the field of management education, training and development. It has fulfilled its original requirement to be a „catalyst for change" and has now created a viable framework for the improvements that were felt necessary.

930 British companies, public sector agencies and institutions have signed up, representing over 7.5 million employees, amounting to 1 in 4 of the UK work force.

Occupational Management Standards I and II for junior and middle management have now been published. An additional version for supervisory staff is due out shortly, while a more senior stategic-level equivalent is also under discussion.

There is a new impetus to the recognition of what employers already provide internally, to avoiding repetition of learning between stages in a manager's development, and the use of new approaches which enable managers to enhance their knowledge and competence to fit in with their job experience. The explosion in distance learning and the development of so many new agencies through which provision can be made can only serve to increase the impact of management education and development. MCI has sought to give a lead to this already strong movement. It is facilitating its further penetration.

Other Lead Industry bodies are not only using the standards but pressing for early indications of MCIs view on more senior management roles and what is needed to enhance their performance.

MCI aims to have within the next few years

- established Management Standards at all levels (Supervisory, Junior, Middle and Senior Manager). These standards will have been reviewed and updated in the light of experience and the changing business environment. They will also be thoroughly accepted by industry and commerce as valid and valuable for recruitment, identification of training needs and appraisal;
- set up a complete framework of Endorsed Qualifications recognised as valid and valuable to anyone working in management education, training and development (METD);
- joint awarding body status with awarding bodies and professional institutions where qualifications meet MCI standards and competence based assessment requirements. Such awards will have NVQ and SVQ levels established;
- started a research and development programme which focuses on International Comparisons and forms a UK base for International Standards;
- „Crediting Competence" recognised as highly relevant and appropriate for any manager, as a legitimate route to demonstrate competence to manage, and also as a building process within a continuous personal development strategy for managers; and have
- local Networks covering all of UK in conjunction with TECs and LECs seen as both vehicles for change and the local leaders in METD.

Acknowledgements

The help given with the preparation of this article by Prof. R. E. THOMAS and Mike TAYLOR, Chief Executive of MCI, is gratefully acknowledged.

Appendix 1: The Code of Practice

When an organisation joins the MCI, it makes a pledge to both current and future managers through the 10-point Code of Practice. Chief Executives are expected to communicate and demonstrate to all their managers their commitment to this Code. It is a formal recognition of the importance of management education and development. The organisation promises:

1. To improve leadership and management skills throughout its structure.

2. To encourage managers to continuously develop their management and leadership skills.

3. To provide a coherent framework for self development within the context of corporate goals.

4. To ensure that the development of managerial expertise is a continuous process, fully integrated with the work flow.

5. To provide ready access to relevant learning and development opportunities - both internal and external - with requisite support and time released, appropriate to the organisation.

6. To encourage and help managers acquire recognised relevant qualifications.

7. To participate actively in the appropriate MCI Networks.

8. Directly and through Networks, to strengthen links with management education sources, ensuring the training offered will best complement management development programmes - matching corporate needs and future requirements.

9. To contribute to close links with educational establishments.

10. To appoint a Director or equivalent to oversee the fulfilment of these undertakings; to review progress annually and, after evaluating the contribution to performance, set new targets for both individuals and the organisation; and to publicise highlights from the review and the new targets.

Appendix 2: Certificate Level Requirements

Certificate level endorsement requires that managers demonstrate that they can effectively perform the following management functions.

MANAGE OPERATIONS

Unit 1 – **Maintain and improve service and product operations**
- 1.1 – maintain operations to meet quality standards
- 1.2 – create and maintain the conditions for productive work

Unit 2 – **Contribute to the implementation of change in services, products and systems**
- 2.1 – contribute to the evaluation of proposed changes to services, products and systems
- 2.2 – implement and evaluate changes to services, products and systems

MANAGE FINANCE

Unit 3 – **Recommend, monitor and control the use of resources**
- 3.1 – make recommendations for expenditure
- 3.2 – monitor and control the use of resources.

MANAGE PEOPLE

Unit 4 – **Contribute to the recruitment and selection of personnel**
- 4.1 – define future personnel requirements
- 4.2 – contribute to the assessment and selection of candidates

Unit 5 – **Develop teams, individuals and self to enhance performance**
- 5.1 – develop and improve teams through planning and activities
- 5.2 – identify, review and improve development activities for individuals
- 5.3 – develop oneself within the job role

Unit 6 – **Plan, allocate and evaluate work carried out by teams, individuals and self**
- 6.1 – set and update work objectives for teams and individuals
- 6.2 – plan activities and determine work methods to achieve objectives
- 6.3 – allocate work and evaluate teams, individuals and self against objectives
- 6.4 – provide feedback to teams and individuals on their performance

Unit 7 – **Create, maintain and enhance effective working relationships**
- 7.1 – establish and maintain the trust and support of one's subordinates
- 7.2 – establish and maintain the trust and support of one's immediate manager
- 7.3 – establish and maintain relationships with colleagues
- 7.4 – identify and minimise interpersonal conflict
- 7.5 – implement disciplinary and grievance procedures
- 7.6 – counsel staff

MANAGE INFORMATION

Unit 8 – **Seek, evaluate and organise information for action**
- 8.1 – obtain and evaluate information to aid decision making
- 8.2 – record and store information

Unit 9 – **Exchange information to solve problems and make decisions**
- 9.1 – lead meetings and group discussions to solve problems and make decisions
- 9.2 – contribute to discussions to solve problems and make decisions
- 9.3 – advise and inform others.

Certificate Level Requirements – Personal Competences

the Forum's research has established a Personal Competence Model, indicating the key personal competences which are required in order to achieve results. In outline managers need to demonstrate personal competences in the following areas:–

Planning

- showing concern for excellence
- setting and prioritising objectives
- monitoring and responding to situations

Managing Others

- showing sensitivity to the needs of others
- relating to others
- obtaining the commitment of others
- presenting oneself positively to others

Managing Oneself

- showing self confidence and personal drive
- managing personal emotions and stress
- managing personal learning and development

Using Intellect

- collecting and analysing information
- identifying and applying concepts
- taking decisions

For endorsement purposes, it will be necessary to demonstrate that individuals have access to appropriate development e.g. presentation skills, problem solving and decision making skills, time management etc.

MANAGEMENT CONTEXT

The Forum requires that managers have the necessary understanding and abilities to operate in a range of environments.

Appendix 3: Diploma Level Requirements

Diploma level endorsement requires that managers demonstrate that they can effectively perform the following management functions.

MANAGE OPERATIONS

Unit 1 – Initiate and implement change and improvement in services, products and systems

1.1 – Identify opportunities for improvement in services, products and systems

1.2 – Evaluate proposed changes for benefits and disadvantages

1.3 – Negotiate and agree the introduction of change

1.4 – Implement and evaluate changes to services, products and systems

1.5 – Introduce, develop and evaluate quality assurance systems

Unit 2 – Monitor, maintain and improve service and product delivery

2.1 – Establish and maintain the supply of resources into the organisation/ department

2.2 – Establish and agree customer requirements

2.3 – Maintain and improve operations against quality and functional specifications

2.4 – Create and maintain the necessary conditions for productive work

MANAGE FINANCE

Unit 3 – Monitor and control the use of resources

3.1 – Control costs and enhance value

3.2 – Monitor and control activities against budgets

Unit 4 – Secure effective resource allocation for activities and projects

4.1 – Justify proposals for expenditure on projects

4.2 – Negotiate and agree budgets

MANAGE PEOPLE

Unit 5 – Recruit and select personnel

5.1 – Define future personnel requirements

5.2 – Determine specifications to secure quality people

5.3 – Assess and select candidates against team and organisational requirements

Unit 6 – Develop teams, individuals and self to enhance performance

6.1 – Develop and improve teams through planning and activities

6.2 – Identify, review and improve development activities for individuals

6.3 – Develop oneself within the job role

6.4 – Evaluate and improve the development processes used

Unit 7 – Plan, allocate and evaluate work carried out by teams, individuals and self

7.1 – Set and update work objectives for teams and individuals

7.2 – Plan activities and determine work methods to achieve objectives

7.3 – Allocate work and evaluate teams, individuals and self against objectives

7.4 – Provide feedback to teams and individuals on their performance

Unit 8 – Create, maintain and enhance effective working relationships

8.1 – Establish and maintain the trust and support of one's subordinates

8.2 – Establish and maintain the trust and

8.3 – Establish and maintain relationships with colleagues

8.4 – Identify and minimise interpersonal conflict

8.5 – Implement disciplinary and grievance procedures

8.6 – Counsel staff

MANAGE INFORMATION

Unit 9 – Seek, evaluate and organise information for action

9.1 – Obtain and evaluate information to aid decision making

9.2 – Forecast trends and developments which affect objectives

9.3 – Record and store information

Unit 10 – Exchange information to solve problems and make decisions

10.1 – Lead meetings and group discussions to solve problems and make decisions

10.2 – Contribute to discussions to solve problems and make decisions

10.3 – Advise and inform others.

PERSONAL COMPETENCES

the Forum's research has established a Personal Competence Model, indicating the key personal competences which are required in order to achieve results. In outline managers need to demonstrate personal competences in the following areas:–

Planning

- showing concern for excellence
- setting and prioritising objectives
- monitoring and responding to situations.

Managing Others

- showing sensitivity to the needs of others
- relating to others
- obtaining the commitment of others
- presenting oneself positively to others.

Managing Oneself

- showing self confidence and personal drive
- managing personal emotions and stress
- managing personal learning and development.

Using Intellect

- collecting and analysing information
- identifying and applying concepts
- taking decisions.

For endorsement purposes, it will be necessary to demonstrate that individuals have access to appropriate development e.g. presentation skills, problem solving and decision making skills, time management etc.

MANAGEMENT CONTEXT

Given the range of situations and roles of managers at this stage, there is a need for awareness and skill in monitoring the external environment within which they, and their organisations, work. This begins with the industry or sector in which the organisation is engaged and extends to economic, social, political and technological changes that may influence its future. For many, this may only be a matter of understanding the forces with which they have to contend in their work. However, for those who are directing business units, or who are involved in assisting or advising more senior managers – an effective understanding of the strategic decision process requires an awareness of the framework for strategic analysis – its application to their organisation, and more specifically to their own responsibilities.

Appendix 4: Code of Practice of Providers

DEMONSTRATE SUPPORT FOR THE FORUM OBJECTIVES

- Support MCI Code of Practice
- Willingness to develop and communicate good practice

FLEXIBILITY AND INNOVATION IN DELIVERY

- Student centred approaches to learning
- Modular presentation sought wherever possible

EMPLOYER INVOLVEMENT

- Processes for Employer Involvement wherever possible
- Individual development linked to Corporate Goals
- Ability to amend programmes to meet employer requirements
- Work-based approaches to learning and assessment where appropriate

INDIVIDUAL NEEDS MET

- No unnecessary barriers to admission of participants
- Individual Development Plans – linked to employer requirements
- Mechanisms for non-supported individuals

PERFORMANCE FOCUS

- Acceptance of competence based assessment
- Commitment to National Competence Standards as a basis for assessment
- Commitment to contribute to development of competence based standards and assessment

EVALUATION

- Open to monitoring of programmes by National Forum or bodies acting on its behalf
- Process for evaluating benefits to individuals and employers
- Process for ensuring that those who facilitate learning and assess certification are competent.

Emotional Costs in Managerial Learning

Robin S. Snell

1. Abstract 141

2. Introduction 141

3. Methodology 142
3.1 Research Findings 143

4. Learning Patterns 143
4.1 Types of Learning Pattern 145
4.2. Choosing between Learning Patterns 147

5. Emotions and Motivations 147
5.1 Emotional Pain or Shock 147
5.2 Other Psychological Discomfort 149
5.3 Intensely Novel, Vivid Experience 151
5.4 Being Interested in One's Context 152
5.5 Desire to Do Well 153
5.6 Pleasure 154
5.7 Common Concern and Attention 154

6. General Suggestions for Choosing Learning Patterns 155
6.1 Reducing Pain or Discomfort 155
6.2 Increasing Pleasure and Interest 157
6.3 Seeking Novelty, Vividness and Achievement 157

7. Learning for Specific Focuses 157
7.1 The Interrelationship between Learning Focuses, Learning Patterns and Emotions 160

8. Improving the Emotional Quality of Learning for Specific Focuses 160
8.1 For Staff Management 160
8.2 For other Interpersonal, Political and Cultural Operation 161
8.3 For Organisational Mission, Direction and Business/Service Demand 161
8.4 For Administration 161
8.5 For Systematic, Policy, Analytical and Decision Skills 161
8.6 For Self Administration 161
8.7 For Personal Change and Development 162

9. Summary and Concluding Remarks 162

10. Epilogue 163

References 164

1. Abstract

I interviewed office staff in three organisations about their non- course based learning. I analysed how the various patterns of learning related to the various outcomes. My interviewees had not used the full range of possible learning patterns and had undergone unnecessary pain and discomfort in their learning. If my interviewees' experiences are representative of those of managers in general, and I think they are, the implications are that managers need help in combining proactivity, elegance and opportunism in their choice and use of learning patterns. I suggest some starting ideas.

2. Introduction

There has been a steady accumulation of research in the area of non-course-based managerial learning and development at work. Work by BURGOYNE (1976), BURGOYNE and HODGSON (1983), DAVIES and EASTERBY-SMITH (1984), KELLEHER et al. (1986), KOLB and FRY (1975), KOLB et al. (1986), MUMFORD (1980) and STUART (1984), has begun to clarify the processes involved.

In interviews with 50 managers, BURGOYNE (1976) identified seven different learning processes and investigated their suitability for the acquisition of particular managerial skills and qualities. I built on his work by researching the connections between specific learning processes (patterns) and learning outcomes (focuses).

The notion of „affective learning competence" (KOLB et al., (1986) suggests that emotions are important features of work-based learning; I have investigated the emotions involved in learning at work.

There are some quite convivial resources to help managers identify their broad „learning styles" (KOLB, 1985; HONEY & MUMFORD, 1986) but they provide only limited help in selecting and using specific patterns of learning. I therefore use my research findings here to suggest some possible learning patterns for managers and some criteria for choosing between them.

3. Methodology

Between December 1982 and May 1986 I interviewed, once each, 106 managers and administrators in two English local authorities and one large British multinational manufacturing company. My sample included 69 (46 male, 23 female) junior administrators, middle and senior managers from three departments in the first local authority. The women tended to be in the more junior positions. There were 31 (29 male, two female) middle to senior managers from two departments in the second local authority. There were six (all male) middle managers from various functions in one division of the multinational company. Because I carried out my interviews at different time periods in the different organisations, and because the themes of the research emerged gradually, a comparison between the three organisations would be unreliable. I will not therefore discuss differences between the findings in the organisations and will instead confine myself to the general picture that emerged.

I held the interviews in the first local authority in 1982 and 1983, and set out primarily to study career paths and job content. But I also devoted a little time to seeking examples of what interviewees had learnt in and through their work, and descriptions of how each learning „outcome" had come about. In the second local authority I held the interviews between October 1985 and May 1986 and spent most of the time eliciting examples of learning and development at work. In July 1986, I carried out interviews in the company which were exclusively devoted to this.

Most interviews lasted between two and three hours. In all but three interviews the only form of recording was my long-hand semi-verbatim notes down the left-hand side of each sheet of A4. In three interviews audio-cassette recordings were also taken. On playback I judged that they added little to the handwritten notes.

I did not force preexisting category schemes onto the data. I transcribed each example of learning or development on to cards and then into a word-processor database. I made a number of sorting attempts. Initially I created too many categories for clarity of analysis. Subsequently, I adopted the concept of „learning pattern" (CUNNINGHAM, 1987), meaning a broadly coherent order and sequence of learning processes and events. It helped me to reduce the number of categories of learning pattern to 22 and the number of

learning outcome categories to seven. I then classified all the examples of learning into a single pair of pattern and focus categories.

3.1 Research Findings

I collected accounts of 537 examples of learning at work, 112 from the first local authority (less than two per person), 309 from the second local authority (ten per person) and 116 from the company (nearly 20 per person). The different rates reflect the increase in the proportion of interviewing time devoted to investigating learning at work as the research progressed. I decided to include the early interviews in my analysis since the level of disclosure in them was as deep as in the later interviews and I found no signs of distortion in the data.

4. Learning Patterns

In Table 1 the 22 learning pattern categories which emerged are defined and the right hand column shows how often they occurred.

Pattern	*Definition*	*Occurrence (%)*
Needing and using information	Searching or asking for, using, building up and retaining a store of information, case law or contacts when trying to perform, coordinate or repeat a set of routine tasks efficiently	16
Acknowledging mistakes	Identifying one's mistake or omission, and an alternative course of action, when one has failed to achieve a target, suffered embarrassment, stress or inconvenience, or has been subjected to complaints, blame or punishment for bad results	9
Being flexible	Changing one's approach to fit with new demands, pressures, expectations or constraints, but maintaining one's integrity	9
Active curiosity	Being receptive to, observing, asking about, tracking down or studying background or incidental information and building a store of it, out of curiosity or a desire to improve in the long term	8
Watching how others fare	Seeing someone obviously succeed or fail, matching someone else's actions to their results, and/or seeing a new and plausible idea in what someone does, and/or comparing the pros and cons of various people's styles and approaches to a particular task or role	7
Effort to master pressures	Trying to improve one's skills or understanding in order to cope with new demands, rather than simply working harder	6
Acknowledging one's value or capability	Seeing that one has acceptably fulfilled a responsibility, taken an initiative, or attained a position that was or appeared initially difficult or daunting	5
Being a beneficiary	Noticing someone's expertise or concern for people through feeling the direct benefits, and wishing to emulate it	5
Acknowledging successes	Seeing that a particular strategy, course of action, or system one has adopted has achieved good results	4
Being a victim	Suffering the brunt of someone's lack of expertise or consideration and resolving not to replicate it	4
Discussing a shared task or different stakes	Listening to other people's ideas or lines of argument or reasoning concerning what should be done to perform a shared task or meet their vested interests	4
Receiving feedback	Receiving comments about how one does the job or a particular aspect of it, about how one handled a particular task, about one's part in a particular incident, and/or about one's effects on people. Noting the message or the grounds upon which it was based	4
Being briefed or forewarned	Receiving procedural or contextual information, an account of the demands of a situation, and/or of predecessors' mistakes	4
Visiting a new world	Encountering new 'logics' of operation when temporarily in a new environment	3
Being thwarted	Failing to achieve what one wants, attributing this to reasons outside one's control	2
Automatic modelling	Imitating an authority figure when in a similar role and circumstance, regardless of the quality or appropriateness of that person's approach	2
Counselling	Talking through one's problem with someone (possibly getting advice or suggestions) or helping someone to talk through a problem	2
Testing or piloting	Trying something out to see the reaction	1
Surprise response	Being surprised by someone's reaction to what one has done and wondering why it happened	1
Discovering one's deficiencies	Identifying one's deficiency or limitation when one has failed to perform to expectations, and/or has suffered stress or difficulty when trying to achieve something	1
Analysing one's past	Reading back through a diary, or reevaluating a period in one's past from a current perspective	1
Discussing roles or careers	Comparing roles and/or careers and views about them	1

Table 1: Learning Patterns

4.1 Types of Learning Pattern

The learning patterns we sorted into six broader groups on the basis of the processes they emphasised: orienting oneself to problems, modelling, other participant observation, searching for meaningful information, being informed, and discussion. These are described below.

Table 2 summarises the grouping of the learning patterns into my broader classification and gives the items from BURGOYNE's (1976) typology with which my patterns correspond.

Broad Category: group of patterns	*Learning pattern*	*Corresponding item in Burgoyne's typology*
Orienting oneself to problems:		
Seeking problems	Testing/Piloting	Planned discovery
Recognising source	Surprise response	Unplanned discovery
	Acknowledging mistakes	
	Discovering one's deficiencies	
Seeking solution	Being flexible	
	Being thwarted	
Discovering solution	Acknowledging one's value or capability	
	Acknowledging success	
Modelling:		
Detached observation	Automatic modelling	Vicarious discovery
	Watching how others fare	
On receiving end	Being a beneficiary	None
	Being a victim	None
Other participant observation:	Analysing one's past	None
	Visiting a new world	None
Discussion:	Discussing shared task/ different stakes	Discussion
	Discussing roles/careers	
	Receiving feedback	
	Counselling	
Searching for meaningful information:	Needing and using information	Storing information
	Active curiosity	
Being informed:	Being briefed or forwarned	Being taught

Table 2: Correspondence of Patterns with Burgoyne's Typology

4.1.1 Orienting Oneself to Problems

Of the nine patterns which emphasised orienting oneself to problems, only one, testing/piloting, involved deliberately searching for problems. The other eight centred around problems that in some sense had thrust themselves upon the manager. In three of them (surprise response, acknowledging mistakes and discovering one's deficiencies), recognising the source of the problem was the key to the learning. In three others (effort to master pressures, being flexible and being thwarted), the key to learning lay in searching for a solution. Only two learning patterns (acknowledging one's value or capability and acknowledging successes) were based on discovering and recognising a solution.

4.1.2 Modelling

Four patterns emphasised modelling in the sense of either following or resisting the example of another person. The basis of two of them (being a beneficiary and being a victim) was being on the receiving and, directly experiencing the consequences of someone's actions. Two others (watching how others fare and automatic modelling) were based on more detached observing.

4.1.3 Participant Observation

Two patterns emphasised other forms of participant observation, looking at events from a fresh perspective. Visiting a new world involved experiencing first hand what one had previously only known from a distance, e. g. taking part in a series of board meetings, or working for some months at the point of production or service. Analysing one's past involved looking back on firsthand experience from a „distance', e. g. reading one's diary.

4.1.4 Searching for Meaningful Information

Two patterns emphasised searching for meaningful information and building up a bank of information. In needing and using information, the person sought information in order to fulfil an ongoing set of duties. In active curiosity, the person proactively sought information of potential long-term significance or simply out of curiosity.

4.1.5 Being Informed

Only one pattern, being briefed/forewarned, emphasised being informed, i. e. being offered contextual information rather than going to look for it.

4.1.6 Discussion

In all but four patterns the manager was largely a „solo learner", privately making sense of events. The exceptions were discussing a shared task/different stakes, discussing roles/careers, receiving feedback and counselling, which emphasised learning in and through discussion.

4.2 Choosing between Learning Patterns

The typology of learning patterns presented here may be used to identify possible ways of learning and developing. But how is one to choose between them? One way of deciding between patterns is to compare how good or bad they feel. So in the next part of the paper I discuss the emotions and motivations associated with particular learning patterns; my findings point towards some patterns and away from others.

5. Emotions and Motivations

In many examples, interviewees mentioned motivations and emotions that had been integral to their experience of learning and development. These emotions and motivations have been sorted into seven main categories: pain or shock; other psychological discomfort; intense novelty or vividness; being interested; desiring to do well; pleasure; and common concern and attention. Table 3, 4 and 5 summarise how often the first six of these kinds of emotion and motivation were mentioned in descriptions of particular learning patterns. Below I discuss how emotions and motivations appeared to interrelate with learning patterns and provide some illustrations.

5.1 Emotional Pain or Shock

Interviewees occasionally mentioned incidents that had clearly been shocking or painful for them but which had given rise to learning and develop-

ment. The frequency with which painful emotional experiences such as feeling humiliated, dismayed, appalled and shocked were part of particular learning patterns is shown in Table 3.

Emotion	*Learning pattern*	*No. of instances of learning pattern together with emotion*	*Percentage of total instances of the learning pattern*
Pain and shock	Being a victim	6	30
	Acknowledging mistakes	12	24
	Receiving feedback	4	18
	Others[a]	10	2
	TOTAL	32	6
Other psychological discomfort	Acknowledging one's capability	14	54
	Being flexible	25	52
	Effort to master pressures	16	47
	Being thwarted	6	46
	Receiving feedback	11	46
	Being a victim	9	43
	Acknowledging mistakes	20	39
	Acknowledging success	4	18
	Needing and using information	13	15
	Others[a]	20	9
	TOTAL	138	26

[a] Only those patterns are named where the number of examples in which the emotion was identified was four or more.

Table 3: Learning Patterns associated with Pain or Discomfort

While some of these examples were from the company and the first local authority, nearly all were from the second local authority, and two of them are presented below. They illustrate, respectively, two patterns commonly involving pain, acknowledging mistakes and receiving feedback, where the shock appeared to alert managers to a problem and provide the motivation to devote attention to it.

I need to prepare before cautioning a staff member: to anticipate reactions and think how I'll approach them. I spoke to someone about poor timekeeping. The person was aggressive, defensive, failed to see my point. I'd been unprepared for that. It turned into a row. I realised I had made a mistake. I've not forgotten this experience and cringe inwardly when I recall it. I feel I have got better since.

I am aware that my motives can be misunderstood. I asked three colleagues to assess my style. I had said to myself that I would not be shocked. One wrote to me that I had a tendency to show off. I was shocked. I judged it to be unfair feedback but thought about it and realised that I could be seen that way while thinking that I was just giving reasons and explaining things.

The following illustration, again from the second local authority, shows how in learning through being a victim a painful experience could be used as the basis for a subsequent decision not to follow someone's example.

It is vital to be accessible to staff, to leave the door open, call staff by their first name and not to have barriers. When delegating I will explain the detail of what I want. A previous director was fearsome, and authoritarian. He had an „aura" and I was scared of him. He would have me in the office for ten minutes and I would not have a clue what he wanted, but would not dare to ask for clarification. Before I got the job here I had been on first-name terms with him, and continued to call him by first name in the corridor for the first six weeks. Then he returned a memo with his first name crossed out and his surname written there instead. I still have the letter locked away. That incident made me resolve not to have any barriers.

5.2 Other Psychological Discomfort

Many examples of learning and development, while not entailing pain or shock, did involve other kinds of psychological discomfort. (Table 3). The discomfort would be a different and milder experience than emotional pain or shock, but could still range from a slightly uncomfortable feeling of unease or difficulty to a stronger experience of tension or anxiety. In the discussion that follows, I will refer to this non-painful range of experience as „discomfort" or „uncomfortable learning".

In three of the pattern categories where mentions of discomfort were relatively common, acknowledging mistakes, needing and using information and receiving feedback, the discomfort appeared to provide the motivation to set something straight or sort something out.

Below is a characteristic example of mildly uncomfortable learning through needing and using information, where some affect accompanies a largely dispassionate process of reasoning. It comes from the second local author-

ity. It is followed by a characteristic example of strongly uncomfortable learning through acknowledging mistakes which comes from the company.

Case law on means testing. There is a fund of knowledge that I am constantly adding to, concerning the resolution of everyday problems. I refine how I resolve such problems by wording out how to interpret a case. I deal with the problem and ask myself how to avoid difficulties next time. Next time the problem arises, the solution is on hand.

I learned that you don't issue something without circulating a draft first, that there are accepted ways of giving criticism, and that you don't knee someone in the groin in public. I learnt that by mistakes. In my second job after a year here, I became a computer control specialist. I went to one department to ensure they had put suitable controls in against fraud. I was sure I was out of my depth. I produced a document studying the computer organisation with its system of controls and it got kicked into touch by them who saw me as an outsider who was critical. I had not quite kneed people in the groin. I had attempted to be fair, but because they had professional skills of computing they were able to criticise the validity of it. Fortunately, I had not been critical to such an extent that they shaded my name with it, but it was a salutory lesson. I was near enough to the edge to make me think I was nearly an apocryphal story.

Discomfort was also common in three other pattern categories, being flexible, effort to master pressures and acknowledging one's capability, where the discomfort appeared to arise from the struggle to overcome a problem or difficulty. Below is an example from the company of being flexible, followed by an example from the second local authority of effort to master pressures.

I learned to believe in persistence: water dripping over a stone; if your case is a good one and you just keep at it, you will make some steps forward. As assistant to the general manager, there were 12 people under me. I really had to learn. I had to motivate them and ensure they did the job. I tried to instil a professionalism, the textbook skills of marketing and salesmanship. It meant gnawing at them to do market research since they found record keeping a chore. It required patience conveying to them where we wanted to take products.

That people did not always get on with the job and you needed to push them. That some of the things I had laughed at were not that funny now I

was at the sharp end. It was a big transition to being in charge and I was totally unprepared. It was up to me to answer questions and I had no one to pass it up the line to. It was a bit of an experience.

In the second local authority being a victim, in addition to the occasions entailing psychological pain, also appeared to entail discomfort in a number of cases. In this pattern, as in the case of pain, uncomfortable experience was used as the basis for a decision not to follow someone's example:

Attitudes to staff are a premium. You have got to discuss their ideas with them to see if they are going the right way. You can't treat them as runarounds. I perhaps have had opinions that I had no chance to express. Because I was in the bottom scale people did not ask me, yet I worked with systems daily. In one department a supervisor was dogmatic and self-opinionated and regarded me as a minion to do his running around. I thought he was a right pig and did not feel interested in the work.

5.3 Intensely Novel, Vivid Experience

Occasionally the novelty or vividness of an experience or spectacle seemed to have precipitated learning or development. Table 4 shows how often it was mentioned in particular learning patterns. By far the most common pattern within which it happened was visiting a new world. Below is one example from the second local authority and one from the company.

I have learned to be tolerant. One's got to appreciate that many senior citizens have difficulties and won't always be pleasant. One should never forget that we are only here because of people in need. I chose to do fieldwork once, with Home Help service clients. I saw with my own eyes how difficult it was for people to cope. For some, getting a shovel of coal was an effort; others lived in deplorably unclean conditions and I tried to persuade them that their conditions were unsociable. Some accepted it, others did not see it. That was their norm and they had got into that state through despair. Given support, they would admit that things could be done.

Although managers jump to conclusions about people not caring less, or being irresponsible, there are sometimes good reasons for absenteeism. I could see that from a vantage point. As a student apprentice I worked on the shop floor and experienced it through the eyes of someone doing the job. I saw how people saw the shop foreman and how remote the

managers were. Even though at the time it did not seem interesting or relevant, there were times when memories come back vividly, like nipping off on a Friday afternoon, which seemed valid at the time.

Emotion	*Learning pattern*	*No. of instances of learning pattern together with emotion*	*Percentage of total instances of the learning pattern*
Novelty or vividness	Visiting a new world	8	50
	Acknowledging success	3	14
	Watching how others fare	3	8
	Others[a]	4	1
	TOTAL	18	3
Interest	Active curiosity	8	19
	Others[a]	4	1
	TOTAL	12	2

[a] Only those patterns are named where three or more examples of the emotion were identified.

Table 4: Learning Patterns associated with Novel, Vivid Experience or Interst

5.4 Being Interested in One's Context

Interest in and curiosity about one's context was an obvious stimulus to learning in active curiosity. This was by far the most common pattern in which interest was explicitly mentioned (Table 4). Two examples from the second local authority are given as illustrations.

Information about the department. When new to this job, when I had a problem to solve I had to find the answer myself. While searching for specific information, I came across all sorts of other information not related to my specific field of operation. I thought, „Ah, that's interesting". It was significant for future reference and readily retained.

The organisation of the department; geographically, functionally; who does what and where the decisions are made. I used to actively seek information, and have always been inquisitive. I have got to understand something before I am content to do it.

5.5 Desire to Do Well

The most common patterns in which a desire to do well or achieve success was explicitly mentioned are shown in Table 5. The desire to do well seemed to be an important force for learning when given scope or opportunity for initiative, as is demonstrated in this company example of acknowledging success.

> *It is important to ensure that the area managed is seen as high profile by its customers and co-workers, it has something to do with the workplace image. My most successful job was one I held for 2 years. It was considered to be a dead-end job. Everyone wanted it after I had done it. I had the opportunity to put my stamp on that job, a chance to draw things to a particular conclusion. I managed to establish a good working team who liked working in that area and who were very effective. It was a very old plant and unattractive. It was in bad shape, it was a key part of about half the A site. I got it seen in a much higher profile. The plant manager and I initiated a lot of changes to the plant. It was the first time that money had been spent on it for years. We established an ongoing process of modernisation, and improving working conditions there. It increased the pride of the people working there. Technologically we were seen to be doing things well. The modernisations achieved dramatic results. The most significant thing was that I was able to highlight that plant.*

The desire to do well also appeared important in learning when rising to the challenge of some task or function as illustrated in this example, from the second local authority of acknowledging one's capability.

> *I gained confidence in exercising responsibility for staff management. It developed by having to do it, having to deal with disciplinary matters requiring tact, disputes to sort out, personality clashes. You have to do it, so you just do it, then you realise you can do that after all. You don't know that you can accept responsibility till you are given it to do.*

Emotion	*Learning pattern*	*No. of instances of learning pattern together with emotion*	*Percentage of total instances of the learning pattern*
Desire to do well	Acknowledging success	6	27
	Visiting a new world	3	19
	Acknowledging one's capability	4	15
	Active curiosity	3	7
	Others[a]	5	1
	TOTAL	21	4
Pleasure	Being a beneficiary	7	28
	Acknowledging one's capability	5	19
	Acknowledging success	3	14
	Being flexible	4	8
	Receiving feedback	2	8
	Others	0	0
	TOTAL	21	4

[a] Only those patterns are named where three or more examples of the desire to do well were identified

Table 5: Lerning Patterns associated with Pleasure or the Desire to Do Well

5.6 Pleasure

Pleasure in learning received rather fewer mentions than pain or discomfort (see Table 5). The most mentions of pleasure referred to being a beneficiary where, in direct contrast to being a victim, one's experience of being on the receiving end was used as the basis for a decision to follow someone's example, as illustrated below.

> *I learned that it's good to let people stretch their wings. I respected one boss who made an effort with staff, and I respected her style and efficiency and that she changed in response to feedback ... She let me do it my way. I enjoyed freedom of action and opportunities.*

5.7 Common Concern and Attention

Sharing a concern with another person or people (though often not the same viewpoint or perspective) appeared to be a major trigger for learning in the four patterns involving discussion. This is illustrated below by one company example of receiving feedback and one example of discussing a shared task from the second local authority.

That I had suffered the desire to do the job myself and needed to step back. This is one of the faults of a number of managers. I was raring to do a technical job as I had not done one for ages. I think of a couple of occasions I got too involved in the detail. One of my colleagues discreetly pointed out why didn't I let him get on with it. He was directly affected. The incident reflected my desire not to give up technical activities.

How to use the computer. Someone else and I learned together by trial and error, finding out for ourselves, since the person who was meant to teach us took no interest. We combined our knowledge, sitting at the terminal together with two memories working and two sets of reasoning going on.

6. General Suggestions for Choosing Learning Patterns

My analysis implies that managers would be well advised to think strategically about learning patterns and to consider the emotional experience that each one is likely to entail: Here are some avenues that managers might like to explore.

6.1 Reducing Pain or Discomfort

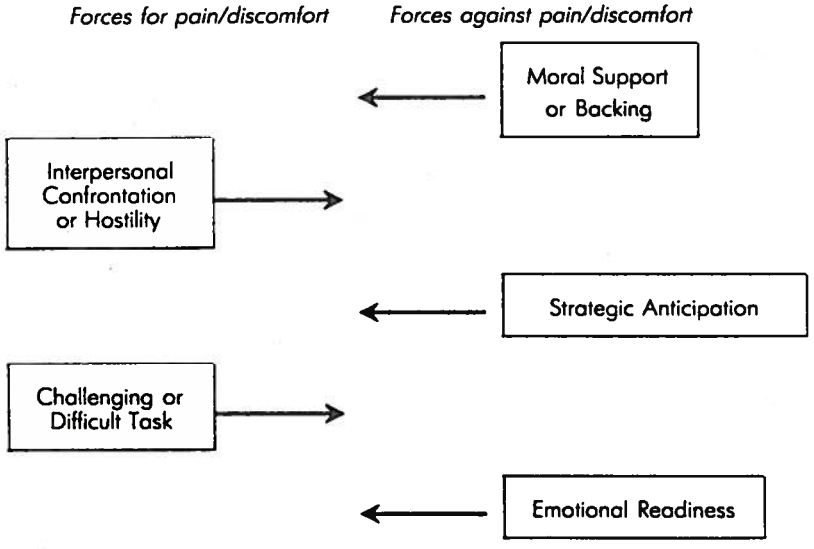


Figure 1: Environmental Forces affecting the Likelihood of Pain or Discomfort in Learning

The likelihood of pain or discomfort in learning through experience is suggested by the balance of forces illustrated in Figure 1, which also suggests some positive steps for improving the quality of learning experience.

Learning tended to be painful or uncomfortable if people found themselves without any support in a hostile environment with a tough task for which they had not been prepared. This was often the case in patterns that involved orienting oneself to problems (acknowledging mistakes, being flexible, effort to master pressures, being thwarted, acknowledging success and acknowledging one's capability).

Among other patterns, learning through receiving feedback was painful when criticism was given in a hostile or highly confrontative manner. The pain of being a victim stemmed from hostility or indifference on the part of others.

Rather than avoiding these learning patterns, managers might instead, with encouragement, set out to adopt less painful or uncomfortable variants of these patterns. With help managers may learn to think ahead and to explore how to be emotionally better prepared or supported.

For example, the value of learning through acknowledging mistakes, currently used by many managers, may barely exceed the emotional (and financial!) cost, but the manager might be helped to explore better variants of the pattern such as trying to detect their own mistakes sooner, before the consequences have become embarrassing and/or damaging. Similarly, the manager who has been hurt by receiving feedback given in anger or at the wrong time, might be helped to explore how to create more favourable circumstance for feedback, such as spending some time alone first in private self critique, or planning discreet ways of asking for and getting feedback.

Managers may identify replacement patterns while still maintaining a problem orientation. For example, those who find that much of their learning comes painfully through acknowledging mistakes might be encouraged to explore the possibility of learning more by testing/piloting. Managers may also be encouraged, as a source of moral support, to adopt patterns involving discussions rather than facing problems on their own.

6.2 Increasing Pleasure and Interest

Managers believing that they have missed out on pleasurable and interesting learning experience might set out to adopt patterns likely to provide it. Patterns that would suggest themselves are active curiosity, being a beneficiary, acknowledging one's capability and acknowledging one's success. Have managers fully explored the mysteries of their organisation? Have they fully noticed and celebrated other people's teamwork or support? Have they taken all the opportunities for challenge in and improvement of their work?

6.3 Seeking Novelty, Vividness and Achievement

Likewise, managers feeling that they have missed out on novel, vivid experience or on accomplishment might aim to adopt learning patterns likely to provide it, such as acknowledging success, acknowledging one's capability and visiting a new world. Besides opportunities for challenge in existing work, is there any scope for special assignments? For new delegated responsibilities? For visits to „telephone colleagues"? For a switch from the organisational „capital" to one of the „provinces", or vice versa?

7. Learning for Specific Focuses

There may nevertheless be objections to the idea that managers might select learning patterns solely on the basis of their emotional preferences. What if, for example, certain kinds of learning outcome that are necessary for the manager are only attainable through particular learning patterns which necessarily entail the risk of pain or discomfort?

My analysis produced seven categories of learning „focus" which are defined in Table 6.

Learning focus	*Definition*	*Occurrence (%)*
Staff Management	Staff managerial strategies, skills and ethics; knowledge of and attitudes toward one's staff and their work	23
Other Interpersonal, Political and Cultural Operation	Strategies and skills of communicating with and influencing people other than one's own staff. Awareness of one's impact on others, awareness of individual and group agendas, power and vested interests and how they limit or shape what can be done. Awareness of threats or attacks. Tolerance, respect and sympathy for other staff, their roles and needs. Career path strategy within the organisation	26
Appreciation of Organisational Mission, Direction and Business Demands	The service or business context and purpose of one's work; respect for one's clients	4
Systematic, Policy, Analytical and Decision Skills	Skills and considerations in developing procedures; understanding of how administrative systems interrelate. Broadening of perspective; appreciating alternative viewpoints	9
Self Administration	Administering time, coping with workload and emotional pressure. Insight into one's pattern of work. Keeping oneself and one's work 'tidy'. Career path strategy between organisations	7
Administration	Literacy. Knowing one's basic responsibilities, duties and concerns. Knowing and understanding a body of precedent, rules, protocol, procedures or systems. Knowing the functional, geographical and hierarchical organisation; and any plans for restructuring. Building an advice-giving network	24
Personal Change and Development	Insight into one's own limitations, personality, feelings, needs and learning process. Greater self-confidence, self-efficacity, resilience, open-mindedness, quick-wittedness, etc.	8

Table 6: Categories of Learning Focus

Focus	*Most commonly associated learning pattern*	*No. of instances*
Staff management	Being flexible[b]	19
	Being a beneficiary[d]	18
	Acknowledging mistakes[ab]	17
	Being a victim[ab]	15
	Other (none more than 8 instances)	57
	TOTAL	126
Other interpersonal, political and cultural operations	Acknowledging mistakes[ab]	21
	Watching how others fare	19
	Effort to master pressures[b]	15
	Being briefed/forewarned	12
	Receiving feedback[ab]	11
	Active curiosity[c]	10
	Acknowledging success	10
	Other (none more than 6 instances)	41
	TOTAL	139
Organisational mission direction and business/service demand	Visiting a new world[c]	7
	Discussing tasks/stakes	3
	Needing and using information	3
	Other (none more than 2 instances)	9
	TOTAL	22
Administration	Needing and using information	75
	Active curiosity[c]	19
	Being briefed/forewarned	7
	Other (none more than 5 instances)	26
	TOTAL	127
Systematic, policy, analytical and decision skills	Acknowledging mistakes[ab]	8
	Discussing tasks/stakes	7
	Watching how others fare	6
	Active curiosity[c]	5
	Other (none more than 3 instances)	20
	TOTAL	46
Self administration	Being flexible[b]	15
	Acknowledging mistakes[ab]	4
	Effort to master pressures[b]	4
	Other (none more than 3 instances)	13
	TOTAL	36
Personal change and development	Acknowledging one's capability[bd]	22
	Receiving feedback[ab]	5
	Other (none more than 3 instances)	14
	TOTAL	41

[abcd] Pattern comparatively likely to entail: [a] pain or shock; [b] discomfort; [c] novelty, vividness or interest; [d] pleasure.

Table 7: The Focusing of Learning Patterns

7.1 The Interrelationship between Learning Focuses, Learning Patterns and Emotions

Table 7 lists the most frequent learning patterns for each focus. In the table I have also indicated by means of various symbols the patterns that, in my judgment, are more likely to be associated with pain/shock, or with discomfort, or with novelty/vividness/interest, or with pleasure. I have based my judgments on the data presented earlier in Tables 3, 4, and 5.

The reader is invited to disagree, since in some cases the numbers are low. But the analyses suggest to me that there are indeed some special ways of improving the emotional quality of learning at work without sacrificing learning in necessary areas. That is, if particular things have to be learnt by experience, there are ways of increasing the pleasure and decreasing the unpleasantness involved.

8. Improving the Emotional Quality of Learning for Specific Focuses

For each of the learning focuses, I suggest below one or two of the many ways in which as a manager one can make their learning through experience „nicer". Lack of space precludes a fuller exposition. In general, the tactics for doing so entail a mixture of working out less unpleasant variants of commonly painful or uncomfortable patterns; identifying less unpleasant replacement patterns; setting out to adopt patterns likely to provide pleasure; and simply seeking some moral support.

8.1 For Staff Management

The data (Table 7) suggest that for increased pleasure one might set out to learn more often through being a beneficiary. Even if one's boss is in general a poor role model, noticing those occasions when it feels good to be managed may point towards better ways of managing one's own staff. The pain of being a victim may be soothed a little by finding someone for counselling and perhaps then it would be easier to focus on what can be learned through having been badly managed.

8.2 For other Interpersonal, Political and Cultural Operation

Table 7 suggests that watching how others fare is emotionally economical. One may reduce the likelihood of unpleasantness in two common patterns, acknowledging mistakes and receiving feedback, rather than waiting for errors to show up through disappointing failure or be pointed out by smug or irate informants.

8.3 For Organisational Mission, Direction and Business/Service Demand

Although discussion with everyday colleagues is useful, one's learning may be made more interesting by visiting a new world (Table 7), for example by taking opportunities for brief spells of working in new parts of the organisation or with new kinds of client.

8.4 For Administration

Active curiosity (Table 7) is a more interesting way of learning than simply learning in the course of performing one's necessary duties.

8.5 For Systematic, Policy, Analytical and Decision Skills

Table 7 suggests some alternatives to learning through one's own mistakes. One is discussing tasks/stakes by, for example, getting someone to join in with one when trying to make a decision. Another is watching how others fare by, for example, paying special attention to a decision made by a colleague and tracing the consequences.

8.6 For Self Administration

The implication is that to make learning „nicer" it may be necessary to work out variants of commonly used patterns. For example, learning by being flexible often entails waiting to be hit by new pressures and demands before one tries to sort oneself out. A potentially nicer variant would entail anticipating changes in job demands and making advance preparations.

8.7 For Personal Change and Development

More pleasurable and less uncomfortable variants of learning by acknowledging one's capability need to be worked out. Perhaps it is idealistic to suggest that someone can identify and tackle challenges that are at one and the same time likely to give rise to pleasure and also unlikely to give rise to discomfort. Addressing the possibility may at least be an intriguing experience! A reference back to Figure 1 suggests that much hinges on how well one can prepare oneself strategically and emotionally for the task ahead.

9. Summary and Concluding Remarks

Much of the interviewees' learning appears to have been emotionally taxing but not rewarding. If their experiences are representative of those of managers in general, then there is much to be done to improve matters. It surely seems possible to find, use and foster better ways of learning at work. I can see two very different ways of going about this task.

One way of „improving" learning would be to make it simpler and more efficient. One would set out to make organisations wholly rational and the work within them would be tightly scripted (GIOLA and POOLE, 1984). Learning at work would then be like using a computer-based „expert system" (SELF, 1987). There would be a finite set of rules and procedures to learn by applying them to specific cases (needing and using information) or through inquisitive „browsing" (active curiosity). A logical end point would be to eliminate people entirely (they would be bored out of their minds anyway) and leave it all to the computers.

Instead I suggest we make organisations better places to be in (SNELL, 1987). The quality of learning and developing at work is a key aspect of the overall quality of life. While I have not directly addressed measures for „culture change" in organisations, I have explored individual paths to improvement and have tried to provide two realistic sets of suggestions.

10. Epilogue

The main intention of this paper has been to widen the reader's perspective concerning the costs of managerial learning. While organisations bear the financial costs of learning or failure to learn, it is for individuals to bear the emotional costs. It is author's conviction that these emotional costs are then translated once more into financial costs bourne by the wider community (e. g. in health care or in law enforcement) and hence in turn by the organisations generating the wealth in that community in the form of taxes. Distressed citizens cost everyone money in the end, therefore it is in eyeryone's interest to remove root causes of distress.

Inefficient and uncaring management is a source of distress as well as a more direct drain on a nation's economy. It would, however, be utopian to expect there to be straightforwardly teachable formulae for managerial effectiveness and care. Given the constantly changing nature of the economic, informational and technological environment, it is unlikely that any such prescriptions will ever be found. It would be more reasonable to assume that managers will continue to have to find out their own ways of being more caring and efficient within their own local circumstances.

The main question addressed is this paper in therefore whether or not these processes of finding out how to manage are themselves unnecessarily distressing. The findings suggest that they are and that managers continually fail to use the rich variety of painless methods of learning open to them. Instead of attempting to teach universal principles of management, business schools, colleges and institutes would be better advised to teach universal principles of experiential learning.

Two fundamental conclusions emerge from my arguments. One is that it is in everybody's interest for the focus of education evaluation to be on the quality of the processes and practices of managerial learning rather than on their output (managerial activity). The second conclusion is that emotional experience, for so long ignored (indeed actively avoided) in evaluation research, should be recognised as being at the heart of any enquiry worth the money being spent on it.

References

BURGOYNE, J. G. (1976), Learning processes in the acquisition of managerial skills and qualities, Management Education and Development, Vol. 7, No. 3, pp. 205–207.

BURGOYNE, J. G. and HODGSON, V. E. (1983), Natural learning and managerial action: a phenomenological study in the field setting, Journal of Management Studies, Vol. 20, No. 3, pp. 387–401.

CUNNINGHAM, I. (1987), Openness and learning to learn, in HODGSON, V. E., MANN, S. J. and SNELL, R. S. (Eds.), Beyond Distance Teaching – Towards Open Learning, MILTON KEYNES: Open University Press, Society for Research into Higher Education.

DAVIES, J. and EASTERBY-SMITH, M.P.V. (1984), Learning and developing from managerial work experiences, Journal of Management Studies, Vol. 21, No. 2, pp. 169–183.

GIOIA, D. A. and POOLE, P. P. (1984), Scripts in organisational behaviour, Academy of Management Review, Vol. 9, No. 3, pp. 449–459.

HONEY, P. and MUMFORD, A. (1986), Manual of Learning Styles (Second Edition), PETER HONEY.

KELLEHER, D., FINESTONE, P. and LOWY, A. (1986), Managerial learning: first notes from an unstudied frontier, Group and Organisation Studies, Vol. 11, No. 3, pp. 169–202.

KOLB, D. A. (1985), Learning Styles Inventory and User's Guide, Boston: McBear and Company.

KOLB, D. A. (1984), Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

KOLB, D. A. and FRY, R. (1975), Towards an applied theory of experiential learning, in COOPER, C. L. (Ed.), Theories of Group Processes, London: Wiley.

KOLB, D. A., LUBLIN, S., SPOTH, J. and BAKER, R. (1986), Strategic management development: using experiential learning theory to assess and develop managerial competencies, Journal of Management Development, Vol. 5, No. 3, pp. 13–24.

MUMFORD, A. (1980), Making Experience Pay: Managerial Success Through Effective Learning, London: McGraw-Hill.

SELF, J. (1987), Expert systems and computer tutors", in HODGSON, V. E., MANN, S. J. and SNELL, R. S. (Eds.), Beyond Distance Teaching – Towards Open Learning, Milton Keynes: Open University Press, Society for Research into Higher Education.

SNELL, R. S. (1987), Turning bad times into good times and good times into better ones, Group Relations Training Association Bulletin, Winter 1987, pp. 15–19.

STUART, R. (1984), Using others to learn: some everyday practice, Personal Review, Vol. 13, No. 4, pp. 13–19.

Zusammenfassung

Steuerung betrieblicher Weiterbildung

Der vorliegende Reader umfaßt empirische Ergebnisse, Firmenbeispiele und theoretische Überlegungen zu den Fragenkreisen evaluation and controlling of training and training-audits.

Herbert KRAUS und Norbert KAILER stellen in ihrem Beitrag „Themenschwerpunkte und Gestaltungsformen betrieblicher Weiterbildung" die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung österreichischer Unternehmen vor. Untersucht wurde z. B. die Verbreitung von Bildungsbedarfserhebung und Evaluierung, die Struktur von Weiterbildungsabteilungen und -personal, Fragen der Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungsträgern (Informationsverhalten der Unternehmen, Informationswünsche an externe Weiterbildungsträger, Auswahlkriterien usw.) sowie Schwerpunkte künftiger Bildungsarbeit.

Albert HOLZER stellt die Bildungskonzeption der Ersten Österreichischen Spar-Casse-Bank vor. Dieses Firmenbeispiel zeigt die Bedeutung von Leitbildern der Weiterbildungsarbeit und der Integration von personnel development and training auf. Die konkrete Umsetzung dieser Leitlinien wird anhand einiger Projekte beschrieben, z. B. des über eineinhalb Jahre laufenden Einführungsprogrammes für Akademiker sowie eines Konzeptes zur Entwicklung von Nachwuchsführungskräften aus dem Mitarbeiterpotential des Unternehmens.

Wolfgang WEINMAR stellt in seinem Beitrag „Weiterbildung in der Siemens AG aus der Sicht des Mitarbeiters" ein Anwendungsbeispiel vor: Die Durchführung und Auswertung einer breit angelegten schriftlichen Mitarbeiterbefragung zum Thema betrieblicher Weiterbildung.

Matthias JÄGER geht in seinem Beitrag „Evaluierung der betrieblichen Weiterbildung" anhand einer Interviewserie in österreichischen Großunternehmen auf den Stand der Evaluierung betrieblicher Weiterbildungsarbeit in

Österreich ein und erarbeitet eine „Typologie des Evaluierungsverhaltens" österreichischer Unternehmen.

Wolfgang WEINMAR stellt in seinem zweiten Beitrag den Einsatz von Bildungskostenrechnung als Planungs-, Steuerungs- und Kontrollinstrument in der Siemens AG Österreich dar.

Eric FRANK beschreibt in seinem Beitrag „The Management Charter Initiative – the first three years" den aktuellen Stand dieser Arbeiten. Gerade die MCI bietet eine Reihe von Anregungen auch für den deutschsprachigen Raum: Dazu gehört z. B. der „Code of good practice" für den Bereich des Management Development, die Entwicklung von Kompetenzprofilen für einzelne Berufsgruppen, die darauf aufbauende Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen, die Schaffung regionaler MCI-Networks zur Förderung zwischenbetrieblicher Zusammenarbeit usw.

Robin SNELL stellt in seinem Beitrag „Emotional Costs in Managerial Learning" die Ergebnisse einer Befragung von Führungskräften vor und arbeitet unterschiedliche Lernmuster der Befragten heraus. Um die individuell am besten geeigneten und emotional am wenigsten belastenden Lernmuster zu finden, spricht er sich für den Ausbau begleitender Lernberatung in der Weiterbildungsarbeit aus.

Summary

Evaluation and Control of Training

This reader consists of case studies, empirical surveys and theoretical considerations concerning the field of evaluation and control of continuing training.

In their article, Herbert KRAUS and Norbert KAILER describe the results of a survey carried out amongst Austrian enterprises by an Austrian management institute. Main topics of this survey are the content and target groups of training within enterprises, the spreading of needs analysis and evaluation of training, costs of training, the structure of internal training departments, the question of cooperation with external training institutions, criteria for the selection of external institutions and courses and main issues of the future of development and training organized by enterprises.

Albert HOLZER presents the training and personnel development concept of a major Austrian Bank, the „Erste Oesterreichische Spar-Casse-Bank". This case study lays particular stress on the importance of the development of a training philosophy and guidelines and the integration of personnel development and training. The realization of these guidelines is shown by some projects as f. e. the induction programme for university graduates lasting for more than one and a half year as well as by a trainee programme for junior managers.

With the article „Training at the Siemens AG seen from the employee's point of view" Wolfgang WEINMAR gives us a case study of a training audit. He describes the results of a company-wide survey concerning the in-company training measures.

Matthias JÄGER is the author of „Evaluation of Training in Austrian Enterprises" based upon an interview series in Austrian large-scale firms. He describes the results of this study including a detailed „typology of evaluators".

In his second case study Wolfgang WEINMAR describes the applickation of training cost accounting as an instrument for planning and controlling within the Siemens AG Austria.

In his article „The Management Charter Initiative – the first three years" Eric FRANK depicts the current state of these works, especially the development of a „code of good practice", the discussion about chartered managers, the development of competency standards and criteria for training programmes and the setting-up of MCI-networks.

Robin SNELL's contribution „Emotional Costs in Managerial Learning" is based upon a series of interviews with managers in British enterprises. He describes in detail different patterns of learning and some ways to find out the most suitable and the least stressing emotional patterns of learning within the context of in-company training.

Zu den Autoren

Eric FRANK, Professor (em.) an der School of Management der Universität von Bath (GB) bis 1985, u. a. Visiting Professor des National Institute of Training in Industrial Engineering, Bombay, Gastprofessor an der Universität Klagenfurt.

Albert HOLZER, Vorstand, Leiter der Personalentwicklung und -planung der Ersten Österreichischen Spar-Casse-Bank, Wien.

Matthias JÄGER, Mag.rer.soc.oec., Assistent des Personalchefs (Schwerpunkt: Rekrutierung, Ausbildung), Raiffeisen Zentralbank, Wien.

Norbert KAILER, Dr.rer.soc.oec., Betriebspädagoge, Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft in Wien, Lektor an den Universitäten Klagenfurt, Innsbruck und Graz und am Studienzentrum Wien.

Herbert KRAUS, Dr., o. Univ.-Prof., Institut für Betriebswirtschaftslehre der Öffentlichen Verwaltung und Verwaltungswirtschaft der Universität Graz, wissenschaftlicher Direktor der Österreichischen Akademie für Führungskräfte in Graz, Konsulent für Organisation und EDV.

Robin S. SNELL, B.A., M.A., Lecturer am Centre for the Study of Management Learning, University of Lancaster (GB), Beratungs- und Forschungsprojekte in Unternehmen und in der öffentlichen Verwaltung.

Wolfgang WEINMAR, Dr.rer.soc.oec., Mitarbeiter in der Internen Revision, seit 1989 in der Aus- und Weiterbildung der Siemens AG Österreich zuständig für vertrieblich-betriebswirtschaftliche Seminare.