

Entwicklung der Kompetenzen von Führungskräften

In Zeiten großer Umstrukturierungen sehen sich Führungskräfte vor vielfältige Aufgaben gestellt, dabei kommt ihrer Kompetenzentwicklung eine besondere Bedeutung zu. Der Beitrag zeigt auf, wie sich der Lernbedarf für Führungskräfte ermitteln und in ein entsprechendes Förderprogramm umsetzen lässt.

In diesem Beitrag erfahren Sie:

- welche Methoden und Modelle man zur Entwicklung von Kompetenzen einsetzen kann,
- wie ein Förderprogramm für Führungskräfte aufgebaut sein sollte,
- wie Qualität und Erfolgskontrolle der Kompetenzentwicklung evaluiert werden können.

TOBIAS BÜSER

Planung, Durchführung und Evaluation von Entwicklungsmaßnahmen

Die Entwicklung der Kompetenzen von Führungskräften kann in zwei Stufen diskutiert werden. Die erste Stufe sind die unmittelbaren Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung von Führungskräften. Das Standard-Ablaufmodell der Entwicklung von Führungskräften hat drei Phasen:

- ⇒ Erste Phase ist die Planungsphase. Gegenstand ist die Ermittlung des Lernbedarfs an Kompetenzen. Auf weitere Aspekte der Planung wie Organisation von Veranstaltungen, Bereitstellung von Räumen oder Materialien wird hier nicht eingegangen.
- ⇒ Zweite Phase ist die Durchführung von Trainings- beziehungsweise Bildungsmaßnahmen. Ziel der Durchführung von Bildungsmaßnahmen ist, die Kompetenzen der Führungskräfte vom Anfangszustand (IST) zum Zielniveau (SOLL) zu heben. Dazu wird

- eine Kompetenz-Entwicklungs-Spirale vorgestellt und die Konzeption von Förderprogrammen für Führungskräfte erläutert.
- ⇒ Dritte Phase ist die Evaluation (Bewertung, Beurteilung) nach den Bildungsmaßnahmen. Anhand von verschiedenen Parametern wird beurteilt, ob die Bildungsmaßnahmen aus Sicht des Unternehmens und aus Sicht der Teilnehmer erfolgreich war.

Die Maßnahmen der Planung, Durchführung und Evaluation sind das Rückgrad der Entwicklung von Führungskräften, sie können aber nicht isoliert von den Eigenschaften und Voraussetzungen des gesamten Unternehmens gesehen werden. Die zweite Qualitätsstufe des Themas sprengt daher den engen Rahmen der maßnahmen-orientierten Sicht. Die Kompetenzentwicklung von Führungskräften wird Bestandteil der Unternehmensentwicklung, es ist der Schritt von Einzelmaßnahmen der Weiterbildung zur lernenden Organisation.

Die Ermittlung des Lernbedarfs für Führungskräfte

Die Planung der Bildungsmaßnahmen besteht vornehmlich darin, den IST-Zustand der Kompetenzen einer Führungskraft zu ermitteln und einen SOLL-Zustand zukünftiger Kompetenzen festzulegen. Die Differenz der IST-Kompetenzen zu den SOLL-Kompetenzen ergibt den Lernbedarf ([15], S. 100ff.). Grundlage der Ermittlung des Lernbedarfs ist ein Kompetenzmodell, in dem alle IST- und SOLL-Kompetenzen für den Lernprozess strukturiert aufgeführt sind.

Der Aufbau eines Kompetenzmodells

Im Wesentlichen gibt es vier Arten von Kompetenzen, die gemeinsam die Handlungskompetenzen von Führungskräften ergeben.

Es sind

- ⇒ die Fachkompetenzen,
- ⇒ die Methodenkompetenzen,
- ⇒ die Personalkompetenzen und
- ⇒ die Sozialkompetenzen.

Explizites und Implizites Wissen

Für alle vier Arten von Kompetenzen ist an dieser Stelle eine weitere wichtige Unterscheidung zu treffen, nämlich implizites Wissen und explizites Wissen [13].

Explizites Wissen kann in Sprache, Schrift, Ton, Bildern ausgedrückt werden. Es ist das Wissen, das Menschen als Verstandeswissen im Bewusstsein haben. Explizites Wissen ist die Grundlage von allen Prozessen der bewussten Planung und Reflexion. Durch explizites Wissen können die eigenen Handlungen bewusst gesteuert werden. Die »vollständige Handlung« umfasst fünf Schritte:

- ⇒ Zielbildung/Orientierung/Situationsanalyse,
- ⇒ Handlungsplanung/Suche von Handlungsalternativen,
- ⇒ Handlungsvollzug,
- ⇒ Handlungskontrolle/Bewertung der Handlungsergebnisse,
- ⇒ Reflexion ([23], S. 60-62).

Explizites Wissen wird in klassischen Lernformen in der Schule und an Hochschulen erworben. Insbesondere Lehrer und Wissenschaftler müssen über explizites Wissen verfügen, um Sachverhalte in ihren Kategorien analysieren zu können und über die Medien Sprache, Schrift, Ton und Bilder den Lernenden übermitteln zu können. Im Unternehmen ist explizites Wissen beispielsweise in hohem Maße bei Mitarbeitern gefragt, die mit der Analyse und der strategischen und operativen Planung zu tun haben (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 71-73).

Implizites Wissen ist hingegen Erfahrungswissen, das nicht oder nur in Teilen bewusstseinsfähig ist. Die meisten Handlungen von Menschen geschehen unbewusst und häufig können Menschen auch im Nachhinein nicht genau sagen, wie und warum sie so und nicht anders gehandelt haben ([13], S. 12-23). Nahezu jeder hat beispielsweise Schwierigkeiten zu erklären, wie er Fahrrad fährt und es dabei schafft, nicht umzufallen. Kein Pianist kann während eines virtuosen Konzerts explizit nachdenken, welche Finger er gerade benutzt. Im Gegenteil, fängt er an zu denken, dann stockt das Spiel. Auch ein Verkäufer wird in einer Verhandlungssituation nicht immer die Zeit

haben, sich den nächsten Schritt zu überlegen. Er hat aufgrund seiner Erfahrung das Verkaufsgespräch »einfach im Blut«, er weiß beispielsweise, wann er seinem Gegenüber entgegen kommen muss, damit das Gespräch nicht abbricht und der Verkauf scheitert.

Neben dem Merkmal bewusst (explizites Wissen) und unbewusst (implizites Wissen) unterscheiden sich beide Wissensformen dadurch, dass die implizit handelnde Person nur handelt, während die explizit denkende und handelnde Person sich beim Handeln selbst beobachtet und analysiert, also quasi auf zwei Ebenen gleichzeitig ist (1. Ebene: die handelnde Person; 2. Ebene: die sich beobachtende und analysierende Person) ([13], S. 12-14).

Handlungskompetenz

Verfügt eine Person ausschließlich über explizites Wissen, dann spricht man von »trägem Wissen«. Träges Wissen zu haben bedeutet, dass die Person zwar über explizites Wissen in einem Gebiet verfügt, aber nicht handlungsfähig ist ([23], S. 63f.). Beispielsweise hat ein Lehrling in der Berufsschule Buchhaltung anhand von T-Konten gelernt und die Systematik der Buchhaltung tatsächlich verstanden. Wird er in einem Unternehmen jedoch mit einem Stapel Belege an einen Computer gesetzt, so kann er in der Regel nicht buchen, weil die Umsetzung von der Theorie (explizites Wissen) in die Praxis (implizites Handlungswissen) noch nicht erfolgt ist. Dazu muss erst Erfahrungswissen aufgebaut werden, eben implizites Wissen.

Reflexion durch explizites Wissen

Personen, die hingegen in einem Gebiet nur über implizites Wissen verfügen, sind zwar unmittelbar handlungsfähig, können die eigenen Handlungen jedoch kaum reflektieren und korrigieren ([23], S. 60-62). Typisches Beispiel hierfür sind viele Führungskräfte beziehungsweise Manager, die auf ihrem Bildungsweg viel explizites Fachwissen, jedoch kein explizites Wissen über Führung und Management vermittelt bekommen haben. Nach ihrer Ausbildung fangen Mitarbeiter mit Potenzial in Unternehmen mit fachlicher Arbeit an und steigen

allmählich zu Führungskräften auf. Daraufhin wechselt ihr Tätigkeitsprofil, denn sie müssen weniger operative beziehungsweise fachliche Arbeit leisten, sondern Führungsaufgaben übernehmen (planen, organisieren, führen, Personal einsetzen, kontrollieren). Einige kommen aufgrund ihrer Sozialisation mit der Führungsarbeit gut zurecht, andere nicht. Auf jeden Fall ist es von Vorteil, wenn Führungskräfte ihr Führungsverhalten explizit reflektieren können. Insbesondere können Probleme ohne explizites Wissen nicht oder nur schlecht gelöst werden, wenn sie eine Veränderung des eigenen Verhaltens erfordern und gegebenenfalls auch ein Verhalten gegen die eigenen sozialisierten Gewohnheiten und Neigungen verlangen. Im Fall der eigenen Handlungskorrektur ist es notwendig, dass die Führungskraft handelt (1. Ebene) und sich dabei bewusst beziehungsweise explizit beobachtet und steuert (2. Ebene), um gegebenenfalls ungünstiges sozialisiertes Verhalten zu vermeiden. Ein typisches Beispiel ist das Mitarbeiter-beziehungsweise Feedbackgespräch, in dem viele Führungskräfte lernen müssen, neben berechtigter Kritik dem Mitarbeiter auch ausreichend positive Rückmeldung zu geben und Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen [12]. Viele Führungskräfte haben die positive Rückmeldung im Laufe ihrer Sozialisation nicht oder unzureichend gelernt und müssen explizit darauf achten und sich selbst korrigieren, damit sie nicht in ihrem ausschließlich kritisierenden Stil verharren [18].

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Handlungskompetenz ergibt sich aus vier Arten der Kompetenz (Fach-, Methoden-, Persönlichkeits- und Sozialkompetenz), und jede der vier Arten sollte sich durch implizites und explizites Wissen auszeichnen. Die vier Arten der Kompetenz mit ihrer impliziten und expliziten Ausprägung ergeben ein umfassendes Kompetenzmodell. Das Kompetenzmodell ist das zentrale Instrument zur Ermittlung des bestehenden Kompetenzprofils von Führungskräften (IST-Kompetenzen) und der Ermittlung zukünftig benötigter Kompetenzen (SOLL-Kompetenzen).

In der jetzt vorliegenden Form ist das Kompetenzmodell noch zu allgemein, um es tatsächlich für die Planung von Bildungsmaßnahmen verwenden zu können. Der nächste Schritt ist, das Kom-

Tabelle 1: Das Kompetenzmodell (einfache Version)				
	Explizites Wissen		Implizites Wissen	
	IST	SOLL	IST	SOLL
Fachkompetenzen (Fk)				
Methodenkompetenzen (Mk)				
Personalkompetenzen (Pk)				
Sozialkompetenzen (Sk)				

petenzmodell mit konkret benötigten Einzelkompetenzen zu füllen. Dazu müssen zunächst die Bildungsziele (SOLL-Kompetenzen) ermittelt werden.

Ermittlung der Ziele im Rahmen einer strategieumsetzenden Personalentwicklung: Die SOLL-Kompetenzen der Führungskräfte

Die SOLL-Kompetenzen der Führungskräfte ergeben sich aus der Strategie des Unternehmens und den daraus folgenden zukünftigen Anforderungen [17]. Ziel ist demnach, eine »strategieumsetzende Personalentwicklung« ([24], S. 45-47, [23], S. 47-49) zu planen und zu verwirklichen. Auf der anderen Seite orientieren sich die SOLL-Kompetenzen an der individuellen Perspektive der Führungskraft und der persönlichen Karriereplanung.

Hinsichtlich der Verknüpfung von Unternehmensstrategie und Personalentwicklung wird immer wieder betont, dass die Personalentwicklung ihre Bildungsmaßnahmen häufig nicht zielgenau genug auf die Strategie hin ausrichtet. Stiefel ([24], Kap. 2, S. 9-11) nennt unter Berufung auf eine empirische Studie in zweiundzwanzig Unternehmen drei Gründe für dieses Problem:

- ⇒ Erstens bestehen zu wenig unmittelbare Kontakte zwischen Geschäftsführung und der Abteilung Personalentwicklung. Daher sind Entwicklung und Durchführung von Maßnahmen nicht ziel-

orientiert und tragen nicht zur Unternehmensentwicklung bei. Es ist daher ratsam, die Personalentwicklung unmittelbar personell an der Strategieentwicklung zu beteiligen oder ständig unmittelbar zu informieren.

- ⇒ Zweitens ist die lange Zeitspanne zwischen der Konzeption von Entwicklungsmaßnahmen und deren Durchführung zu nennen. Bis die Maßnahmen tatsächlich durchgeführt werden, hat sich die strategische Ausrichtung häufig bereits wieder geändert. Hier ist es sinnvoll, zwischen kurzfristiger operativer Unternehmensplanung und langfristiger Trendplanung zu unterscheiden. Kurzfristig sollte eine Anpassungsqualifizierung erfolgen, die in Einzelkursen stattfindet. Einzelkurse können im Allgemeinen relativ schnell aufgesetzt und verändert werden. Für den langfristigen Trend können die dauerhaft benötigten Kompetenzen in Förderprogrammen für Führungskräfte aufgebaut werden. Förderprogramme, die in diesem Beitrag noch erläutert werden, benötigen längerfristige Vorbereitung und Planung. Durch die Anknüpfung an die langfristige Strategie ist dies jedoch kein Problem.
- ⇒ Drittens wird immer noch zu wenig direkt am Arbeitsplatz beziehungsweise direkt im Arbeitsprozess gelernt, der in der Regel zwangsläufig der Unternehmensstrategie folgt. Wenn die Inhalte der Bildungsmaßnahmen direkt aus den Anforderungen am Arbeitsplatz abgeleitet werden, kann die Differenz zur Unternehmensstrategie nicht entstehen.

Karriereplanung

Die andere Perspektive der Planung von SOLL-Kompetenzen ist die individuelle Perspektive der Führungskraft und die Karriereplanung. Die Karriereplanung gibt eine Vorstellung davon, welche Aufgaben beziehungsweise welche Arbeitssituationen die Führungskraft in Zukunft bewältigen will und soll. Dabei kann tendenziell zwischen einer Fach- beziehungsweise Spezialistenkarriere einerseits und einer Management- beziehungsweise Führungskarriere andererseits unterschieden werden. In der Spezialistenkarriere stehen spezielle Fach- und

Methodenkompetenzen im Vordergrund, in der Führungskarriere sind Personal- und Sozialkompetenzen dominant, während Fachkompetenzen eher in Form von Überblickswissen relevant sind. Karrieren sind unter den gegenwärtigen dynamischen Markt- und Unternehmensentwicklungen zwar nicht mehr exakt prognostizierbar und kalkulierbar, aber als Orientierung für die nächsten Bildungsmaßnahmen oder Bildungsprogramme sind Karriereplanungen weiterhin nicht zu ersetzen.

Planung der Kompetenzentwicklung

Der nächste Schritt besteht darin, die zukünftig benötigten Kompetenzen (SOLL) aus der Karriereperspektive und der strategieumsetzenden Personalplanung abzuleiten. Eine angehende Führungskraft soll beispielsweise in sechs Monaten erstmals für einen kleinen Bereich die Personalverantwortung übernehmen. Geplant ist hinsichtlich der Karriereentwicklung darüber hinaus, die Führungskraft in fünf Jahren zu einem leistungsstarken Abteilungsleiter im Vertrieb aufzubauen. Die Analyse der zukünftig benötigten Kompetenzen besteht aus drei Elementen:

- ⇒ Die Analyse der *zukünftigen Situationen*, die entstehen werden, und die Analyse der entsprechenden Handlungen, die in den zukünftigen Situationen vorgenommen werden müssen.
- ⇒ Die hinter den Handlungen stehende *Fachsystematik*.
- ⇒ Die *persönlichen Entwicklungspotenziale* und die Persönlichkeitsmerkmale des Lernenden, die auf ihre jeweils typische Art und Weise entwickelt werden sollen.

Situationsprognose

Der erste Schritt der Ermittlung zukünftiger Führungskompetenzen besteht darin, *Handlungen in zukünftigen Situationen* zu prognostizieren und sie in ihren einzelnen Elementen zu analysieren. Wichtige Quellen zur Ermittlung zukünftiger Situationen sind zukünftige Vorgesetzte, Unternehmensplaner und Experten der zu besetzenden Stelle ([23], S. 104-135). Es wird in der zukünftigen Führungsposition beispielsweise Projektplanungen geben, es werden Sitzungen und Konfe-

renzen anfallen, es wird Phasen geben mit hoher Arbeitsbelastung und Stress, es werden vermutlich Konflikte auftreten, es wird ein hoher Koordinationsbedarf zu bewältigen sein usw. Jedoch müssen nicht nur die zukünftigen Situationen ermittelt werden, sondern es muss eine Vorstellung bestehen, welche *Handlungen* in den Situationen vollzogen werden müssen, denn Ziel der Lernprozesse für die Führungskräfte ist die Handlungsfähigkeit in den Situationen. Aus den Handlungen sind die dahinter stehenden benötigten Kompetenzen problemlos ableitbar. Beispielsweise für zukünftig zu leitende Sitzungen und Konferenzen (zukünftige Situation) muss die Führungskraft präsentieren und moderieren können (zukünftige Handlungen). Daraus folgen als SOLL-Kompetenzen die Präsentationskompetenz und die Moderationskompetenz, die nochmals in Einzelkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen in die Sitzungsteilnehmer, strukturiertes Denken, Beherrschung von Visualisierungstechniken usw. aufgeschlüsselt werden können.

Fachsystematik

Um einen besseren Überblick zu bekommen, können die zukünftigen Situationen und Handlungserfordernisse nach *Fachsystematiken* geordnet werden. Es existieren beispielsweise viele Konzepte, die Management und Führung beschreiben, das heißt Führung in Aufgaben unterteilen, die einzelnen Tätigkeiten kategorisieren, sensible Punkte und Gefahren analysieren, Erfolgsfaktoren ermitteln usw. Danach ist beispielsweise zu empfehlen, jede Führungskraft sieben Basis-Instrumente (Malik 2001) lernen zu lassen:

- ⇒ Sitzungen leiten,
- ⇒ Berichte schreiben,
- ⇒ Personaleinsatz planen und steuern,
- ⇒ die persönliche Arbeitsmethodik entwickeln,
- ⇒ Erstellen von Budgets,
- ⇒ die Leistungsbeurteilung und
- ⇒ sich von Altem zu trennen.

Eine Kombination von Situation und Fachsystematik ergibt ein qualitativ hochwertiges Bild zukünftiger Anforderungen, da einerseits die individuelle Situation des Unternehmens und der lernenden Führungskraft berücksichtigt wird, andererseits aber keine »Betriebsblindheit« auftritt, da Fachsystematiken das Ergebnis der Analyse vieler Situationen und Erfahrungen sind (zum Beispiel von Führung).

Persönlichkeitsprofil

Die Planung der Entwicklung von Kompetenzen muss die *persönlichen Entwicklungspotenziale* und die *Persönlichkeitsmerkmale* des Lernenden berücksichtigen ([23], S. 135-150). Zum einen muss das aktuelle Stärke-Schwäche-Profil berücksichtigt werden, das auf die jeweils typische Art und Weise entwickelt werden soll. Die Ermittlung der bestehenden Kompetenzen (IST) und der persönlichen Entwicklungspotenziale wird nachfolgend erläutert.

Die Ermittlung von bestehenden IST-Kompetenzen

Die Ermittlung der vorhandenen IST-Kompetenzen und des Potenzials von Kandidaten für Entwicklungsmaßnahmen hat zwei Funktionen:

- ⇒ Erstens können der Ansatzpunkt und das Ausgangsniveau für die zukünftigen Lernmaßnahmen festgelegt werden. Der Lernende muss dort abgeholt werden, wo er steht. Sowohl Überforderung als auch Unterforderung vermindert die Lernmotivation.
- ⇒ Zweitens wird dabei nochmals überprüft, über wie viel Potenzial für zukünftige Führungsaufgaben der Kandidat verfügt. Die Höhe des festgestellten Potenzials hat Auswirkungen auf die Planung der Entwicklungsmaßnahmen, denn Kandidaten mit hohem Potenzial werden sinnvollerweise andere Entwicklungs- und Karrierepfade einschlagen, als Kandidaten mit niedrigerem Potenzial. Dabei sollte beachtet werden, dass das Potenzial von Kandidaten fortlaufend oder wenigstens von Zeit zu Zeit immer wieder neu bestimmt wird. Prognosen über die Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen sind

schwierig, zu denken ist beispielsweise an »Spätentwickler«, und es sollte verhindert werden, dass ein Kandidat durch eine einzige Beurteilung für alle Zeiten auf ein bestimmtes Niveau festgelegt ist.

Ungeachtet vieler individueller Ausprägungen kann vor dem Hintergrund des Kompetenzmodells als grobe Richtschnur für Potenzial von Führungskräften gelten:

- ⇒ **Persönlichkeitskompetenz:** Ist sich seiner Person bewusst beziehungsweise reflektiert, findet nach außergewöhnlichen Situationen in angemessener Zeit wieder zu einem persönlichen Mittelpunkt zurück, übernimmt Verantwortung gegenüber sich selbst, kann sich steuern.
- ⇒ **Methodenkompetenz:** Kennt Methoden, die eine effektive Umsetzung von eigenen Ideen und Vorstellungen erlauben.
- ⇒ **Fachkompetenz:** Kennt und beherrscht kulturelles Allgemeinwissen und beruflich relevantes Fach- und Spezialwissen.
- ⇒ **Sozialkompetenz:** Ist kommunikationsfähig, kooperationsfähig und in der Lage, Gruppen zu koordinieren.
- ⇒ Ist lernbereit und motiviert.

Spin-out-Faktoren

Als Gegenstück zu Potenzialfaktoren gibt es »Spin-out-Faktoren« von Führungskräften ([34], S.38f.), das heißt Schwächen in einzelnen Kompetenzbereichen, die das Potenzial anderer Kompetenzen überdecken und somit zu einer enttäuschenden Karriereentwicklung führen. So sind einzelne Personen beispielsweise zu misstrauisch, zu arrogant, zu ehrgeizig (Persönlichkeitskompetenz), zu angepasst, können nicht nach oben und nach unten sinnvoll konfrontieren, können keine Personen für sich gewinnen (Sozialkompetenz), finden keine Linie, ihren Arbeitsalltag zeitlich und nach Prioritäten zu organisieren (Methodenkompetenz) und können fachliche Kenntnisse nicht aufbauen (Fachkompetenz). Ein weiteres Problem sind Stärken, die aufgrund ihrer massiven Ausprägung zu Schwächen umschlagen ([26], Kap. 4, S. 22-27). So kann der Ehrgeiz, hart zu arbeiten, dazu führen, dass

sich Führungskräfte nicht mehr entspannen können. (Zu) hohe Standards für sich und andere anzulegen, kann dazu führen, überfordernd und perfektionistisch zu sein.

Instrumente zur Kompetenzermittlung

Die bestehenden und potenziellen Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenzen können in ihren impliziten und expliziten Wissensformen im Prinzip durch vier verschiedene Arten ermittelt werden:

- ⇒ die Dokumentenanalyse,
- ⇒ die Beobachtung,
- ⇒ das Interview und
- ⇒ das Assessment-Center.

Von allen vier genannten Arten existieren eine große Menge von Einzelmethoden und Instrumenten. Da diese Instrumente in anderen Beiträgen des Handbuchs Human Resource Management beschrieben werden, wird hier jeweils nur ein kurzer Abriss in Bezug auf das Kompetenzmodell vorgenommen.

Dokumentenanalyse

Alle schriftlichen Dokumente der Führungskraft werden auf mögliche Kompetenzen hin analysiert. Aus schriftlichen Dokumenten kann aufgrund von Ausbildung und dokumentierter Fortbildung in erster Linie explizites Wissen in Fachkompetenzen ermittelt werden. Methoden-, Personal- und Sozialkompetenzen gehen aus den Dokumenten quasi nicht hervor, sondern müssen in Simulationen (Rollenspiele, Tests) oder im täglichen Arbeitsablauf beobachtet werden. Die Dokumentenanalyse ist daher im Kontext mit Kompetenzentwicklung für Führungskräfte in der Regel von untergeordneter Bedeutung, da die Kandidaten für die Kompetenzentwicklung zumeist bereits so lange im Unternehmen sind, dass gültigere, aussagekräftigere Methoden möglich sind, die nachfolgend beschrieben werden.

Beobachtung

Die Beobachtung durch andere Mitarbeiter oder Vorgesetzte führt zu guten Ergebnissen bei der Bewertung aller vier Kompetenzbereiche und sowohl des expliziten als auch des impliziten Wissens. Die Bewertung durch Beobachtung hat jedoch zwei Nachteile: Erster Nachteil ist, dass vorhandene Kompetenzen von Führungskräften gegebenenfalls nicht erkannt werden können, da in den bisherigen Tätigkeiten noch nie die Gelegenheit bestand, sie zu zeigen. Zweiter Nachteil ist, dass das gezeigte Verhalten des Beobachteten gegebenenfalls nicht seinem eigentlich gewünschtem Verhalten entspricht, da die Führungskraft aufgrund der vorliegenden Situation (Machtkonstellationen, Aufgabenzuschnitt, ausdrückliche Verhaltensvorgaben) zu Verhalten gezwungen war, das ohne die verzerrenden Effekte anders gewesen wäre.

Interview

Das Interview kann die Schwächen der Beobachtung ausgleichen, da der Interviewte die Fremdbeurteilung aus seiner eigenen Perspektive kommentieren und erklären kann. Das Fremdbild der Beobachtung wird durch das Selbstbild des Interviewten ergänzt. Als besonders wirksame Methode zur Ermittlung von Kompetenzen kann das Behaviour-Event-Interview (BEI) gelten [16]. In einem BEI wird der Interviewte aufgefordert, aus seiner näheren beruflichen Vergangenheit drei erfolgreiche und drei problematische Situationen zu schildern. Anhand der Schilderung kann man im Zusammenhang erkennen, auf welche Kompetenzen die Führungskraft in der Vergangenheit zurückgegriffen hat, wenn sie unter Druck stand oder besonders gute Ergebnisse geliefert hat. Es ist beispielsweise ein Unterschied, ob die Führungskraft im Fall von Problemen versucht, durch erhöhten Arbeitseinsatz »rund um die Uhr« das Problem zu lösen (Einsatz von Fachkompetenz, Personalkompetenz), oder ob die Führungskraft versucht, durch soziale Koordination das Problem zu lösen, etwa indem das Problem gemeinsam mit mehreren Mitarbeitern analysiert und gelöst wird (Sozialkompetenz). Sinnvoll ist bei Interviews zudem, die

Vorstellungen der Führungskräfte hinsichtlich ihrer Zukunft anhand von »Karriereankern« zu analysieren. Als Karriereanker werden Werte, Motive und Ziele bezeichnet, die eine Person mit ihrem Beruf und ihrer Arbeitstätigkeit verbindet. Aus empirischen Untersuchungen hat Schein ([20]) acht typische Karriereanker identifiziert, die üblicherweise die dominierenden arbeitsbezogenen Wertvorstellungen einer Person abbilden:

- ⇒ Fach- und Sachkenntnisse,
- ⇒ Managementfähigkeiten,
- ⇒ Unabhängigkeit/Autonomie,
- ⇒ Sicherheit/Stabilität,
- ⇒ unternehmerisches Denken/Kreativität,
- ⇒ zum Wohle anderer handeln,
- ⇒ Herausforderung und
- ⇒ balancierte Lebensweise.

Assessment-Center

Im Assessment-Center (AC) werden bei Führungskräften die relevanten Kompetenzen der zukünftigen Tätigkeiten anhand von passenden Rollenspielen, Aufgaben, Interviews oder Fallbeispielen analysiert [9]. Mehrere Beobachter bewerten das Verhalten des Kandidaten anhand vorher festgelegter Maßstäbe. Das AC weist von allen hier genannten Verfahren die höchste Validität auf. Der Nachteil ist der Aufwand, denn ACs verursachen hohe Kosten und benötigen einen hohen Zeitaufwand. Eine interessante Variante ist das Lernpotenzial-AC [19]. Lernpotenzial wird dabei angesehen als Produkt aus Lernfähigkeit und Lernbereitschaft. Zwei Merkmale machen Führungskräfte mit hohem Lernpotenzial aus: Erstens zeigt schon der Bildungsstand vor dem AC, wie viel die Person in ihrem bisherigen Leben in der Lage und Willens war, zu lernen. Zweitens werden in dem AC gezielt Übungen vorgenommen, um den Lernfortschritt vom Anfang des ACs bis zu seinem Ende messen zu können.

Die Ermittlung des Lernbedarfs

Individuelles Kompetenz-Entwicklungsmodell

Für jede Führungskraft kann nun ein *Kompetenz-Entwicklungsmodell* erstellt werden, das den Lernbedarf anzeigt. In der Kompetenzta-
 belle werden die geforderten SOLL-Kompetenzen den bestehenden
 IST-Kompetenzen gegenübergestellt. Die Differenz aus beiden Kom-
 petenzniveaus ergibt den Lernbedarf. Gegebenenfalls kann der Fall
 eintreten, dass der Mitarbeiter bereits über die notwendigen Qualifi-

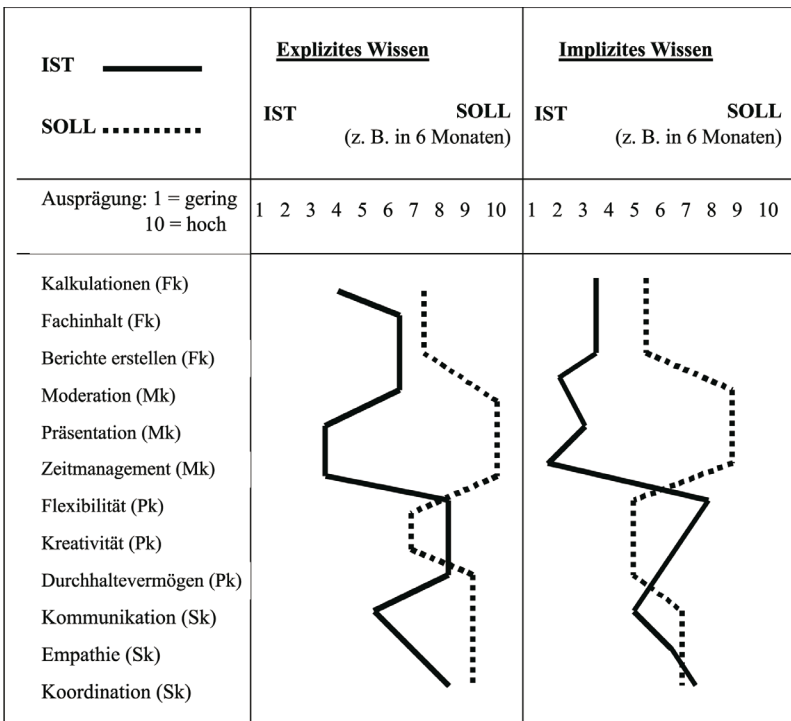


Abb. 1: *Kompetenzmodell zur Ermittlung des Lernbedarfs aus der Differenz von aktuellen (IST) und zukünftig benötigten (SOLL) Kompetenzen von Führungskräften. Befindet sich die SOLL-Linie rechts von der IST-Linie, so besteht Lernbedarf. Fk = Fachkompetenzen, Mk = Methodenkompetenzen, Pk = Persönlichkeitskompetenzen, Sk = Sozialkompetenzen*

2487.01.01 – © Symposion Publishing 2006-2007

kationen der zukünftigen Aufgabe verfügt (IST = SOLL beziehungsweise $IST > SOLL$). Dann fällt der Lernbedarf selbstverständlich weg. Einige beispielhafte Kompetenzen für eine Führungskraft als zukünftiger Projektmanager sind in der nachfolgenden Kompetenztafel aufgeführt.

An allen Stellen in der Abbildung, an denen sich die gestrichelte SOLL-Linie rechts von der durchgezogenen IST-Linie befindet, besteht Lernbedarf. Je weiter der Abstand zwischen der bestehenden IST-Linie und der angestrebten SOLL-Linie ist, desto größer ist der Lernbedarf. Wichtig ist an dieser Stelle, nochmals auf die richtige Reihenfolge hinzuweisen. Die relevanten IST-Kompetenzen der Führungskraft können bei der Planung von Bildungsmaßnahmen erst sinnvoll ermittelt werden, wenn feststeht, welche Kompetenzen in Zukunft benötigt werden (SOLL).

Methoden zur Entwicklung von Kompetenzen

Die vier Lernformen

Nachdem der Lernbedarf feststeht, beginnt die Suche nach geeigneten Methoden der Entwicklung der vier Arten von Kompetenzen durch die Kombination von expliziten und impliziten Wissen zur Handlungsfähigkeit beziehungsweise zu Fertigkeiten. Nach Nonaka/ Takeuchi (1997) entsteht Kompetenzentwicklung durch verschiedene Formen der *Wissensumwandlung* von implizitem und explizitem Wissen in einer fortlaufenden Wissensspirale. Die vier Formen der Wissensumwandlung sind: *Verbindung expliziten Wissens*, *Learning by doing*, *gemeinsame Aktivitäten* und *Dialog* (siehe Abb. 2).

Wissensspirale

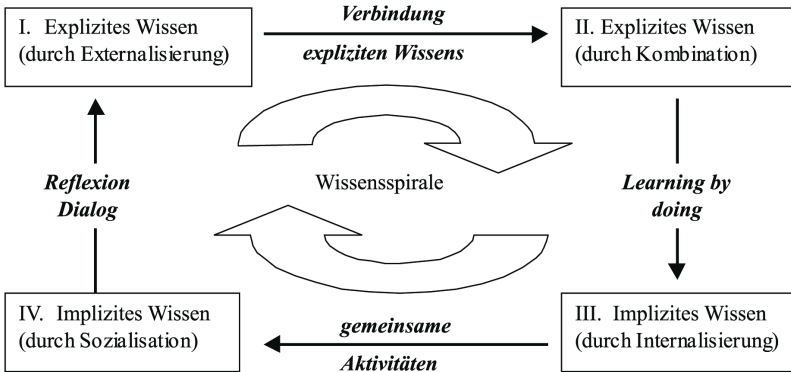


Abb. 2: *Die Wissensspirale mit den vier Formen der Wissenumwandlung von implizitem und explizitem Wissen*

Nachfolgend werden einzeln die vier Lernformen der Wissensspirale erläutert.

Von I. Explizitem Wissen zu II. Explizitem Wissen

Die Verbindung von altem explizitem Wissen mit neuem explizitem Wissen zu neuen Kombinationen von explizitem Wissen.

Jede Führungskraft bringt einen expliziten kognitiven Wissensbestand mit in die Lernveranstaltungen. Wenn es sich um ein klassisches Seminar handelt, in dem an der Tafel oder am Flipchart, mit Overhead oder Beamer, per Vortrag oder Diskussion explizites Wissen in Wort, Schrift, Bild oder Ton vermittelt wird, dann erfolgt eine Verbindung von bereits bestehendem explizitem Wissen mit neuem explizitem Wissen zu neuen Kombinationen von explizitem Wissen. In unserem Beispiel mit der Führungskraft als angehenden Projektmanager geht aus dem oben angeführten Schaubild des Kompetenzmodells zur Ermittlung des Lernbedarfs beispielsweise hervor (linke Spalte), dass ein Wissensdefizit in der Fachkompetenz »Kalkulationen« besteht. Sicherlich hat die Führungskraft in ihrer Ausbildung und Laufbahn

schon etwas über Kalkulation gelernt, das heißt, es besteht bereits ein expliziter Wissensbestand. In einem entsprechenden Fachseminar, einer Vorlesung oder in Lernformen textgestützten Unterrichts kann der Führungskraft nun differenziertes explizites Wissen über Ansätze und Modelle der Kalkulation vermittelt werden. Aber auch die anderen Kompetenzarten können durch neues explizites Wissen verbessert werden. Es können beispielsweise Modelle zum Zeitmanagement (Methodenkompetenz) vermittelt werden, Kreativitätstechniken (Persönlichkeitskompetenz) erläutert werden oder auch Kommunikationsmodelle dargelegt werden, um die Kommunikationsfähigkeit (Sozialkompetenz) zu erhöhen. Das oben angeführte Kompetenzmodell zur Ermittlung des Lernbedarfs zeigt für unser Beispiel allerdings, dass ein Lernbedarf von explizitem Wissen in Kreativitätstechniken bei der Führungskraft nicht besteht.

Von II. Explizitem Wissen zu III. Implizitem Wissen

Internalisierung (Verinnerlichung) von explizitem Wissen durch »learning by doing« zu implizitem Wissen.

Wie oben bereits erwähnt wurde, ist explizites kognitives Wissen allein betrachtet »träges Wissen«, weil es noch nicht handlungsfähig macht. Erst wenn das explizite Wissen durch Anwendung wirksam wird, ist es für Unternehmen von Wert. Dazu muss der Übergang von explizitem zu implizitem Wissen erfolgen. In unserem Beispiel mit dem Projektmanager kann innerhalb des Seminars beispielsweise durch Aufgaben, Fallbeispiele und Planspiele geübt werden, Kalkulationen zu erstellen. Eine weitere Möglichkeit ist, die Führungskraft innerhalb des Unternehmens unter Begleitung eines Fachmanns echte Kalkulationen durchführen zu lassen. Vermutlich treten dabei »im wirklichen Leben« Probleme auf, die durch Simulationen in Seminaren nicht vermittelt werden können. Andererseits haben die Fallbeispiele, Planspiele und Aufgaben im Seminar den Vorteil, dass typische und wichtige Problemlagen eines Fachgebiets bewusst zusammengestellt werden können. Eine weit größere Bedeutung als bei Fachkompetenzen (wie zum Beispiel Kalkulationen) hat »learning by

doing« für die anderen drei Kompetenzarten. Die Handlungsfähigkeit bei Methodenkompetenzen und insbesondere bei Personal- und Sozialkompetenzen bedarf bedeutend höherer Anteile an implizitem Wissen als bei Fachkompetenzen. Bei Kalkulationen beispielsweise sind die wichtigen Faktoren explizit und kognitiv gut und vollständig erfassbar: die Ausgaben, Zinsen, Zahlungsströme, erwarteten Einnahmen usw. Bei Sozialkompetenzen hingegen ist oft weit weniger klar explizit erfassbar, welche Faktoren in sozialen Situationen Konflikte auslösen, Missverständnisse verursachen, Antipathien wachsen lassen usw. Zwar können Theorien über Konflikte, Missverständnisse und Antipathien durchaus helfen, die Ursachen zu analysieren und für zukünftige Situationen wertvolle Anstöße zu geben. Aber in der sozialen Situation selbst müssen Führungskräfte in der Regel intuitiv mit ihrem impliziten Wissen handeln, da für ausgiebige explizite Analysen keine Zeit bleibt. Hier hilft nur Übung und Erfahrung, eben »learning by doing«.

Von III. Implizitem Wissen zu IV. Implizitem Wissen

Lernen durch Beobachtung und Prägung bei gemeinsamen Aktivitäten, die Kraft der Sozialisation.

Maßgebliche Teile des menschlichen Verhaltens sind unbewusst gesteuert. Sie werden durch Sozialisation erworben, sind nur teilweise bewussteinfähig und dennoch können Menschen Meister bestimmter Fähigkeiten sein. Einige Beispiele: Allein der Versuch, die strukturierte Menge der grammatikalischen Regeln zu nennen, die ein Mensch verwendet, wenn er einen Satz spricht, stellt in der Regel eine unlösbare Aufgabe dar. Dennoch gibt es glänzende Rhetoriker, die nie viel über Grammatik gelernt haben und hervorragende Musiker, die keine Noten lesen können. Kinder verwenden bereits eine ausgefeilte Grammatik, bevor sie erstmals etwas über Relativsatz und erweiterten Infinitiv lernen. Die Beispiele zeigen, dass Menschen allein durch gemeinsame Aktivitäten geprägt werden können, denn beispielsweise beim Spracherwerb bringen Eltern, die die Grammatik ihrer Sprache nicht explizit benennen können, Kindern das Sprechen bei. Es ist

der Transfer von implizitem Wissen (Eltern) zu implizitem Wissen (Kindern) ([13], S. 29-38). Im Unternehmen findet der Transfer von implizitem zu implizitem Wissen statt in der Zusammenarbeit von Experten und Meistern ihres Fachs mit dem Nachwuchs. In der betrieblichen Weiter- und Höherbildung ist daher darauf zu achten, dass angehende Führungskräfte in ein anregendes soziales Umfeld kommen, in dem sie allein durch Zusammenarbeit etwas lernen können. Das kann beispielsweise durch ein Mentorenprogramm erfolgen oder als Assistent der Unternehmensleitung. In unserem Beispiel könnte der angehende Projektleiter zunächst als Assistent eines erfahrenen Projektleiters (Mentor) Erfahrungen sammeln oder ihn zumindest regelmäßig begleiten.

Von IV. Implizitem Wissen zu I. Explizitem Wissen

Die Reflexion (sich bewusst machen) des eigenen Verhaltens durch den Dialog mit anderen Mitarbeitern.

Oben wurde bereits erläutert, dass der alleinige Besitz von implizitem Wissen zwar zu Handlungsfähigkeit führt, aber den Nachteil hat, dass das eigene Verhalten schlecht korrigiert werden kann. Es ist daher von Vorteil, wenn das eigene Tun und die eigenen Werthaltungen explizit bewusst gemacht beziehungsweise reflektiert werden. Reflexion ist prinzipiell durch Nachdenken möglich oder im Dialog mit anderen. Der Dialog hat dabei den großen Vorteil, dass die eigenen unbewussten »blinden Flecken« von den anderen Dialogteilnehmern beobachtet und gespiegelt werden können. Methoden zur Reflexion sind Coaching und Diskussionsrunden wie Quality Circles oder Open Space-Veranstaltungen. Beim Coaching werden der Führungskraft persönliche (im Allgemeinen externe) Berater zur Seite gestellt, um individuell die implizit vorhandenen Probleme und Stärken der Führungskraft explizit bewusst zu machen [10]. Zudem wird angestrebt, die Führungskraft aufgrund ihres Stärke-Schwäche-Profiles individuell weiterzuentwickeln. Quality Circles sind regelmäßige Zusammenkünfte von Beteiligten gemeinsamer Hierarchieebe-

nen (zum Beispiel Abteilungs-/Bereichsleiter) oder Aufgabenfeldern (zum Beispiel Außendienst). Ziel ist der gemeinsame Austausch von Eindrücken, Wahrnehmungen, Problemlagen, Erfolgsstrategien und Chancen. Die Qualität der Prozesse im Unternehmen soll durch die explizite Bewusstmachung der eigenen Tätigkeiten und deren positive Weiterentwicklung gesteigert werden. Häufig kommt es dabei zu dem Effekt, dass selbstverständliches implizites Wissen, das sich seit langem eingeschliffen hat, plötzlich explizit hinterfragt wird. Eine ähnliche Funktion haben Open Space-Veranstaltungen [32]. Nach einem einleitenden Vortrag zum Thema der Veranstaltungen wird für die Teilnehmer lediglich ein Diskussionsumfeld geschaffen, in dem sie ihre Gedanken frei äußern und austauschen können. Zuerst werden die Themen an einer Tafel gesammelt und anschließend in Diskussionssecken erörtert. Die Teilnehmer sollen sich bei der Diskussion strikt an ihren Interessen orientieren und die Diskussionssecken wechseln, wenn sie anfangen, sich zu langweilen. Vorbild für die Open Space-Methode waren Kaffeepausen und die Beobachtung, dass bei vielen Veranstaltungen in Kaffeepausen die interessantesten Gespräche geführt werden.

Nachfolgend soll gezeigt werden, wie auf Grundlage des bisher festgestellten Lernbedarfs und der vier grundlegenden Lernformen die Entwicklung von Führungskräften erfolgen kann.

Förderprogramme für Führungskräfte

Multiple Strang-Konzept

Die systematische Planung und Durchführung verschiedener Maßnahmen auf ein Kompetenzziel hin wird in Förderprogrammen zusammengefasst. Förderprogramme sind systematische Bündel von Maßnahmen zur Entwicklung von Führungskräften. Ein Förderprogramm kann als multiples Strang-Konzept ([26], Kap. 7, S. 58-61) angelegt werden. Ausgangspunkt ist das Development Assessment

beziehungsweise die Ermittlung des Lernbedarfs. Die Entwicklung erfolgt in fünf Arten von Lernsträngen, die aufeinander abgestimmt werden.

Kognitiver Selbstlernstrang

Jedem Teilnehmer wird für seine individuelle Entwicklung Unterrichtsmaterial in Form von Büchern, Fachaufsätzen oder Essays zusammengestellt, das er selbständig durcharbeiten soll. Dabei ist darauf zu achten, dass das Unterrichtsmaterial individuell ausgewählt wird. Zu berücksichtigen sind die verfügbare Zeit des Lernenden, sein Lerntyp, seine Bereitschaft zu lernen, seine Vorkenntnisse usw.

	Explizites Wissen		Implizites Wissen	
	IST	SOLL	IST	SOLL
Fachkompetenzen	Kognitiver Selbstlernstrang →			
Methodenkompetenzen	Organisierter	→	Lernstrang	→
Persönlichkeitskompetenzen			Projektlernstrang	→
Sozialkompetenzen	Selbstreflexionsstrang	→		
	Evaluationsstrang	→		

Abb. 3: *Das »Multiple-Strang-Konzept«: Entwicklung von Führungskräften in Förderprogrammen*

Durch das kognitive Selbstlernen kann ein Teil des expliziten Wissen von Kompetenzen für zukünftige Anforderungsprofile erlernt werden. Zudem hat diese Maßnahme den Vorteil, dass Führungskräfte an Selbstlernen herangeführt werden, was sie nach einhelliger Meinung von Personalexperten in Zukunft ohnehin ein Leben lang vollziehen müssen ([33], S. 137).

Organisierter Lernstrang

Die systematische Entwicklung von Führungskräften bedarf organisierter Lernveranstaltungen in passender Art, Inhalt und Reihenfolge. Durch die Identifikation des Lernbedarfs in der Kompetenztafel kann für jede Führungskraft genau geplant werden, welches Seminar zu welchem Zeitpunkt mit welchen Inhalten besucht werden soll. Die Seminare und Workshops können auch je nach den Kapazitäten der Unternehmen intern oder extern bei Seminaranbietern oder Business Schools durchgeführt werden, was bei exzellenten Partnern die Qualität des organisierten Lernens erhöht. Wie oben bereits in Verbindung mit den vier Arten des Lernens der Wissensspirale erläutert wurde, können durch organisierte Veranstaltungen verschiedenste Fach-, Methoden, Personal- oder Sozialkompetenzen in impliziter oder expliziter Ausprägung gefördert werden. Die Stärke von organisierten Lernveranstaltungen liegt jedoch meist auf der Seite des expliziten Wissens (klassisches Fachseminar). Durch handlungsorientierte Lernformen wie Simulationen, Rollenspiele, Outdoor-Trainings usw. können jedoch auch implizite Fähigkeiten aufgebaut werden. Organisierte Lernveranstaltungen können lediglich eines nicht vollständig ersetzen: die gemeinsame Arbeit im Unternehmen und damit die Übertragung von explizitem zu implizitem Wissen durch Sozialisation. Daher ist es ratsam, ein Förderprogramm durch Projektlernen zu ergänzen.

Projektlernstrang

Führungskompetenzen können hervorragend durch die Leitung von Projekten erlernt werden, da im Grunde alle Führungsfunktionen

und Führungsrollen gefordert werden. Grundgedanke von Projektlernen ist, eine reale Arbeitsaufgabe von einer Gruppe in einem zeitlich festgelegten Rahmen selbstständig und arbeitsteilig erfüllen zu lassen [14]. Eine Führungskraft kann somit in einem abgegrenzten Feld die Führungsfunktionen praktisch ausüben. Je nach bereits bestehender Leistungsstärke der Führungskraft können die Projektgröße und der Schwierigkeitsgrad gewählt werden. Lernen im Projekt ist vor allem dann wirkungsvoll, wenn die Teilnehmer den Eindruck haben, eine wirklich wichtige Aufgabe für das Unternehmen zu erfüllen und selbstverantwortlich zu sein. Die Potenzialforschung konnte zeigen, dass herausfordernde Aufgaben unter diesen Bedingungen zu den höchsten Entwicklungsraten unter Führungskräften führen ([29], S. 10-12). Die Führung von Projekten fördert vor allem die impliziten Anteile der Führungskompetenzen. Wurde beispielsweise in Seminaren und Workshops explizites Wissen in Personalführung (Sk), Kalkulation (Fk), Zeitmanagement (Mk) und Konfliktlösung (Sk) erörtert, so können diese Kenntnisse in realen Situationen angewendet werden. Wie wichtig das Lernen in Arbeitssituationen eingeschätzt wird, zeigen empirische Untersuchungen unter Personalspezialisten: On the job-Lernen wird in den nächsten Jahren die heute noch dominierende into the job-Entwicklung von Platz 1 der bedeutsamsten und verbreitetsten Konzepte verdrängen ([33], S. 138-140). Arbeiten on the job im Projekt regt auch zur Bildung expliziten Wissens an. Dies geschieht durch Selbstreflexion und Evaluation, wenn implizit gemachte Erfahrungen explizit reflektiert und beurteilt werden.

Selbstreflexionsstrang

Jeder lernenden Führungskraft ist zu empfehlen, für ihre Selbstreflexion ein Lerntagebuch zu führen. Damit wird der Übergang von implizitem Wissen zu explizitem Wissen gefördert. Die Inhalte eines Lerntagebuchs können Lernerfahrungen oder Lernbedarf in Fachfragen, Fragen der Teamentwicklung und sozialen Eigendynamik betreffen. Zudem kann anhand eines Tagebuchs reflektiert werden, ob

die Führungskraft hinsichtlich der eigenen Karriereentwicklung und der Life-Work-Balance auf dem gewünschten Weg ist [26]. Je nachdem, wie viel Erfahrung der Lernende bereits mit Lerntagebüchern hat, sollten Hinweise zur Erstellung gegeben werden. Auf alle Fälle sollten der Zeitpunkt der Eintragung notiert und kurze Hinweise auf den Kontext gegeben werden, in dem eine Einsicht oder Lernerfahrung gemacht wurde. Mit dem Lerntagebuch wird zudem eine hervorragende Grundlage für Coachings und Entwicklungsgespräche geschaffen. Dies ist die Schnittstelle zum Evaluationsstrang.

Evaluationsstrang

Zu jedem Lernprozess gehört die Kontrolle der Lernfortschritte. Feedback-, Entwicklungs- und Auswertungsgespräche sollten in jeder Art von Entwicklungsprogramm von vornherein vereinbart werden. Noch besser ist es, wenn aufgrund einer Lernkultur eines Unternehmens diese Art von Lernevaluation in Form von regelmäßigen Feedbackgesprächen ohnehin zum Standard jeder Führungskraft gehört. Je nach Intensität und Betreuungsbedarf sollten in einem Förderprogramm alle ein bis drei Monate Gespräche über den Lernfortschritt geführt werden. Die Evaluation ist auch eine sehr effektive Ergänzung zum Projektlernen, in dem die gemachten impliziten Erfahrungen durch Coaching oder Lernzirkel explizit reflektiert werden können [6].

Die Frage der Evaluation ist jedoch kein Thema, das auf das Individuum als Führungskraft und seine Entwicklung beschränkt bleibt. Wie schon bei der Ermittlung des Lernbedarfs orientiert sich die Evaluation an Wirksamkeit, Erfolg und Qualität der Kompetenzentwicklung von Führungskräften an individuellen Maßstäben *und* an Kriterien des Unternehmens. Damit ist der Übergang zur Frage erreicht, wie die Kompetenzentwicklung von Führungskräften in die Unternehmensentwicklung eingebunden ist und welche Qualitätsmerkmale sich eignen, um den Erfolg von Lernprozessen zu bewerten.

Evaluation – Qualität und Erfolgskontrolle der Kompetenzentwicklung

Ansätze zur Evaluierung der Kompetenzentwicklung von Führungskräften orientieren sich in der Regel an vier Qualitätsmerkmalen ([1], S. 91-97):

- ⇒ Zufriedenheit der Teilnehmer (Zufriedenheitserfolg),
- ⇒ Qualität des Lernprozesses (Lernerfolg),
- ⇒ Kosten-Nutzen-Kalkül (betriebswirtschaftlicher Erfolg),
- ⇒ Verbesserung betrieblicher Abläufe (Transfererfolg).

Grundformen der Evaluation

Zufriedenheitserfolg und Lernerfolg beziehen sich auf den Lernprozess an sich, während sich der betriebswirtschaftliche Erfolg und der Transfererfolg am Arbeitsprozess orientieren. Anhand der vier Qualitätsmerkmale können vier Grundformen der Evaluation abgeleitet werden.

- ⇒ Die *seminarorientierte Evaluation* bezieht sich auf die beiden Qualitätsmerkmale des Lernprozesses, das heißt den Zufriedenheitserfolg und den Lernerfolg. Als Instrument der Evaluation werden fast ausschließlich Befragungen von Teilnehmern eingesetzt. Der Zufriedenheitserfolg ist relativ einfach nach dem Seminar festzustellen. Die Qualität des Lernprozesses beziehungsweise der Lernerfolg ist per Teilnehmerbefragung direkt nach dem Seminar nicht zuverlässig ermittelbar. Der Lernerfolg hinsichtlich des Seminarstoffs kann mit Tests geprüft werden. Dabei kann als Lernerfolg jedoch nur die Effizienz des Seminars gemessen werden, aber nicht dessen Effektivität. Effizient ist ein Seminar, wenn richtig gelernt wurde, das heißt, der Lernstoff am Ende des Seminars beherrscht wird. Effektiv ist dagegen ein Seminar, wenn das Richtige gelernt wurde. Ob die richtigen Inhalte gelernt wurden, kann durch seminarorientierte Evaluation jedoch nicht gemessen werden, da dies nur unter Einbeziehung des Transfererfolgs beurteilt werden kann.

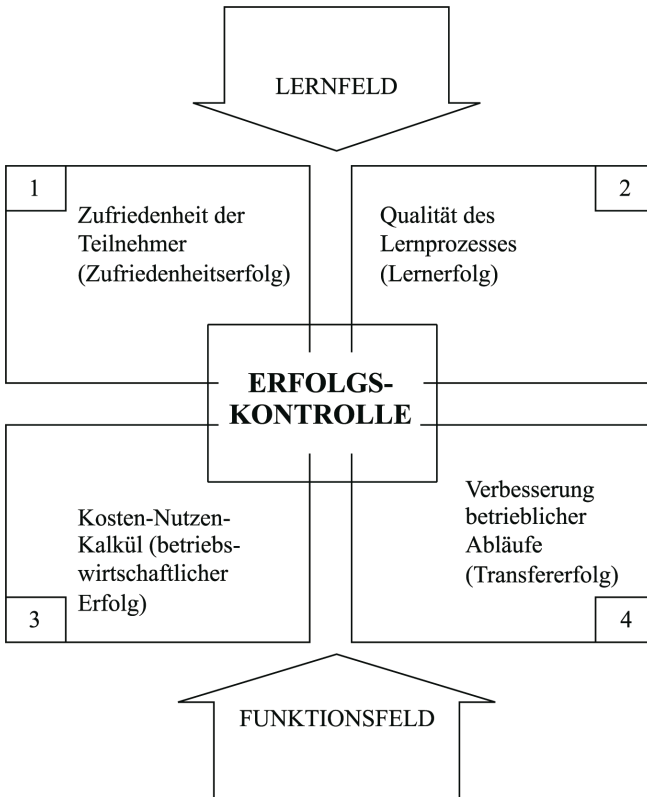


Abb. 4: Merkmale der Evaluation nach Arnold 1995

- ⇒ Die *legitimationsorientierte Evaluation* bezieht sich auf die Qualitätsmerkmale Zufriedenheitserfolg und Kosten-Nutzen-Kalkül ([4], S. 51f.). Die legitimationsorientierte Evaluation weist große Gemeinsamkeiten mit der seminarorientierten Evaluation auf. Zentral ist auch hier häufig der Zufriedenheitserfolg, der als wichtigster Maßstab für den Nutzen von Lernprozessen steht. Es können jedoch auch andere Äquivalenzziffern der Bildungsarbeit aufgestellt werden, zum Beispiel die Trainingskosten in Prozent vom Gesamtumsatz, die Ausfallzeiten durch Bildungsmaßnahmen

- in Prozent der Gesamtkapazität, Trainingsaufwand zu Forschungs- und Entwicklungsaufwand, Trainingsaufwand zu Fluktuationskosten usw. Auch kann versucht werden, eine Bildungsrendite zu ermitteln, was jedoch kaum gelingt, da zwar die Kosten, jedoch nicht der Nutzen von Bildungsmaßnahmen mit vertretbarem Aufwand operationalisiert und erfasst werden können ([31], S. 221f.). In Statistiken werden die verschiedenen Seminare beziehungsweise Bildungsmaßnahmen verglichen und können in einem Rechenschaftsbericht ausgewiesen werden. Damit können die Bildungsmaßnahmen gegenüber der Firmenleitung legitimiert werden.
- ⇒ Die *transferorientierte Evaluation* misst die Qualität und den Erfolg von Lernprozessen anhand der Fortschritte im Arbeitsprozess. Zentral ist daher die Frage, ob das Gelernte rasch und effektiv in der betrieblichen Alltagspraxis umgesetzt werden kann ([21], S. 35f.). Die Probleme dieses Evaluationstyps liegen in den Instrumenten, die den Transfererfolg zuverlässig messen. So können Teilnehmer beispielsweise vier Wochen und sechs Monate nach der Lehrveranstaltung befragt werden, wie viel sie von den gelernten Inhalten und neu erworbenen Fähigkeiten in ihrer Alltagspraxis verwenden und inwieweit das ihre Arbeit verbessert. Gegebenenfalls wird diese Form von Evaluation erheblich verbessert, wenn der Transfererfolg im Dialog mit Kollegen, Vorgesetzten und Weiterbildern ermittelt wird.
 - ⇒ Die *entwicklungsorientierte Evaluation* knüpft die Qualität an die Frage, inwieweit Qualifizierungsprozesse zur Entwicklung des Unternehmens beitragen. Die entwicklungsorientierte Evaluation setzt jedoch einen hohen Reifegrad der betrieblichen Aus- und Weiterbildung voraus. Es ist zu aufwendig zu versuchen, den Beitrag der Bildungsprozesse an der Unternehmensentwicklung durch ein umfassendes und differenziertes Kennzahlensystem messen zu wollen. In der Wissenschaft wurde der positive finanzielle Nutzen von Trainings ermittelt [8], doch in der Unternehmenspraxis sind die dazu notwendigen Verfahren zu komplex. Wichtig ist, dass es der Weiterbildung im Unternehmen gelingt,

eine Wissens- und Lernkultur aufzubauen, um die Mitarbeiter für den Zusammenhang von Wissen, Lernen und Unternehmensentwicklung zu sensibilisieren. Die Arbeitenden und Lernenden müssen sich selbst darüber klar werden, welche Ziele sie mit Workshops, Projekten oder individueller Weiterbildung bezwecken. Dann können sie selbst überwachen, ob sie ihre Ziele erreicht haben ([2], S. 265). Im Zentrum steht auch nicht mehr der klassische Zyklus »systematische Bedarfsermittlung – Seminarangebot – Seminardurchführung – Erfolgskontrolle« einer zentralisierten Weiterbildungsabteilung. Vielmehr wird Wissens- und Kompetenzentwicklung in die Arbeitsprozesse hineingetragen und durch das klassische Seminarangebot ergänzt ([21], S. 33f.). Weiterbilder werden zu Bildungsmanagern, die dezentral die Mitarbeiter in ihrer Kompetenzentwicklung beraten. Die Erweiterung des Tätigkeitsspektrums kann anhand eines Beispiels aufgezeigt werden: In einem Unternehmen tritt der Vorstand an die Weiterbildung mit dem Anliegen, eine Maßnahme zu schaffen, um die Ertragsorientierung der Außendienstmitarbeiter zu verbessern. Im Verlauf der Diskussionen zur Vorbereitung wird man sich klar, dass man bei der Steuerung des Außendienstes überhaupt nicht in der Lage war, ertragsorientierte Daten zu erfassen. Alles, was erfasst wurde, waren Umsatzdaten. Der Lernprozess für das Unternehmen bestand somit nicht in der Entwicklung und Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme. Er führte jedoch dazu, dass die Weiterbildungsmanager einen Reflexionsprozess für das Denken und Verhalten der Vorgesetzten in Gang brachten ([1], S. 102f.).

Als Fazit für die Evaluation kann festgehalten werden, dass die klassischen Ansprüche an ein Bildungscontrolling im Sinne von Kennzahlen und Kostenkontrolle, das in der seminar- und legimitationsorientierten Evaluation vorherrschend ist, in der reifsten und professionellsten Form der entwicklungsorientierten Evaluation stark an Bedeutung verlieren. Es wird nicht mehr versucht

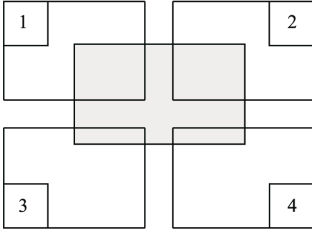
zu messen, was letztlich nicht messbar ist. Stattdessen wird die Entwicklung von Kompetenzen von Führungskräften integrativer Bestandteil der Unternehmensentwicklung. Wichtig ist nicht, dass Kompetenzentwicklung gemessen wird, sondern dass sie tatsächlich stattfindet und das Unternehmen sich zielorientiert und wertorientiert weiterentwickelt. Die dazu notwendigen Voraussetzungen und Organisationsformen zum lernenden Unternehmen sollen nachfolgend erläutert werden.

Die Integration von Kompetenz- und Unternehmensentwicklung: Eine Checkliste zur lernenden Organisation

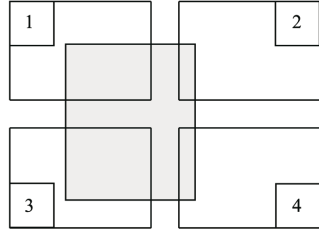
Bildung als Teil der Unternehmenskultur

Die Integration von Kompetenz- und Unternehmensentwicklung wird mehr und mehr zum Standard moderner Unternehmen ([28], [30]). Diese Entwicklung kommt von der Einsicht, dass individuelle Lernprozesse für die Organisation bedeutungslos sind, wenn sie nicht in ein Lernen der Organisation einmünden und die Leistung des gesamten Unternehmens verbessern. Zudem wird das Rationalisierungspotenzial in den betrieblichen Prozessen der meisten Firmen ausgeschöpft, sodass die optimale Nutzung des Mitarbeiterpotenzials zum entscheidenden Erfolgsfaktor wird ([21], S. 26f.). Die Aus- und Weiterbildung wird als moderner Dienstleister im Unternehmen betrachtet [5]. Die organisatorische Ausweitung der Aus- und Weiterbildung zu Corporate Universities in großen Unternehmen [27] zeigt zudem, dass Wissensaustausch und Lernen mittlerweile in vielen Unternehmen als Motor des Wandels gesehen werden. Die Weiterbildung ist der Marktplatz im Unternehmen, auf dem die Probleme zusammenlaufen, Ideen und Lösungen entwickelt werden und eine Plattform zur Pflege und Entwicklung der Unternehmenskultur geschaffen wird. Das trifft insbesondere bei Unternehmen zu, die ihre Wertschöpfung mit Wissen und Informationsverarbeitung erwirtschaften.

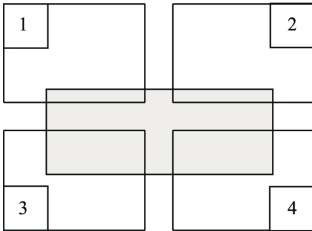
Typ I:
Seminarorientierte
Erfolgskontrolle



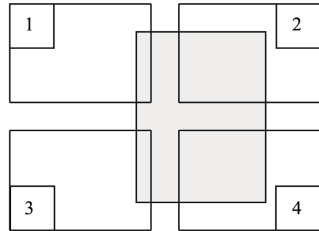
Typ II:
Legitimationsorientierte
Erfolgskontrolle



Typ III:
Transferorientierte
Erfolgskontrolle



Typ IV:
Entwicklungsorientierte
Erfolgskontrolle



Legende:	1 = Zufriedenheit der Teilnehmer (Zufriedenheitserfolg)
	2 = Qualität des Lernprozesses (Lernerfolg)
	3 = Kosten-Nutzen-Kalkül (betriebswirtschaftlicher Erfolg)
	4 = Verbesserung betrieblicher Abläufe (Transfererfolg)

Abb. 5: *Typologie der Evaluierungsansätze in der Praxis betrieblicher Weiterbildung nach Arnold 1995*

Soft und Hard Facts der Unternehmenskultur

Die Integration der Kompetenz- und Unternehmensentwicklung erfolgt auf zwei Ebenen, die eng miteinander verknüpft sind. Es sind die »Soft Facts« der Unternehmens-, Wissens- und Lernkultur und die »Hard Facts« der organisatorischen Voraussetzungen. Zunächst zu den Soft Facts. Unternehmenskultur ist das typische Muster von Werten, Einstellungen, Interessen und Bedürfnissen von Mitarbeitern eines Unternehmens. Sie sind die Grundlage für erwünschtes und korrektes Verhalten im Unternehmen, haben sich bewährt und werden an neue Mitarbeiter weitergegeben ([3], S. 14f.). Es ist nahe liegend, dass aus der Unternehmenskultur die Wissens- und Lernkultur eines Unternehmens hervorgeht, die den korrekten Umgang mit Wissen und Lernen im Unternehmen vorgibt. Ein praktisches Beispiel einer Unternehmenskultur, die als Voraussetzung für eine positive Lernkultur gelten kann, stammt von der Firma 3M (Minnesota Mining & Manufacturing). »Baue Zäune um Menschen, und sie werden zu Schafen« formulierte William L. McKnight, der frühere Präsident des Unternehmens 3M und legte daraufhin bereits im Jahr 1944 (!) die Kernprinzipien der angestrebten Kultur seines Unternehmens fest, die in ähnlicher Form auch in den aktuellen Zeiten der Globalisierung vorbildlich sein dürften ([11], S. 62):

- ⇒ »Mit dem Wachstum unseres Unternehmens nimmt auch die Notwendigkeit zu, Verantwortung zu delegieren. Wir müssen unsere Mitarbeiter ermutigen, Eigeninitiative zu entwickeln. Dies erfordert erhebliche Toleranz.
- ⇒ Gute Mitarbeiter, denen wir Vollmachten und Verantwortung übertragen, werden ihre eigenen Arbeitsmethoden anwenden wollen. Das sind wünschenswerte Eigenschaften und die Mitarbeiter sollen darin ermutigt werden, solange ihr Vorgehen mit unseren grundsätzlichen Geschäftszielen übereinstimmt.
- ⇒ Fehler wird es immer geben. Aber die Fehler der Mitarbeiter, die meist die richtigen Dinge tun, sind nicht so gravierend wie die, die dadurch entstehen, dass das Management den Verantwortlichen genau vorschreiben will, wie sie ihre Arbeit zu verrichten haben.

- ⇒ Destruktive Kritik fördert keine Initiative, sondern zerstört sie. Wir sind aber auf die Kreativität und Initiative unserer Mitarbeiter angewiesen, wenn wir weiterhin wachsen und uns im Markt behaupten wollen.«

Positive Lernkultur

Aus der hier beschriebenen Unternehmenskultur, wenn sie tatsächlich so gelebt wird, geht erkennbar eine positive Lernkultur hervor. Mitarbeiter werden zur Eigeninitiative und Innovation ermutigt, was zwangsläufig zu einer positiven Einstellung zur ständigen Weiterbildung führt. Fehler, die notwendiger Bestandteil von Lernen sind, werden bei erkennbar positiver Intention der Mitarbeiter akzeptiert.

Trifft die positive Lernkultur auf entsprechende Rahmenbedingungen im Unternehmen, dann steht einer integrierten Kompetenzentwicklung nichts mehr im Wege. Folgende Aspekte einer positiven Lernkultur und förderlicher Rahmenbedingungen zur Kompetenzentwicklung können in Form einer Checkliste abgefragt werden ([23], S. 54-56). Die Verantwortlichen von Unternehmen sollten die nachfolgenden zehn Fragen überwiegend positiv beantworten können, wenn sie den Anspruch einer professionell lernenden Organisation haben:

Checkliste zum lernenden Unternehmen

- ⇒ Gibt es entwicklungs- und lernorientierte Leitbilder im Unternehmen? Leitbilder sind konkrete Zukunftsbilder (Visionen), sind Bestandteil der Unternehmensleitlinien/ Unternehmensphilosophie usw. ([17], S. 121).
- ⇒ Ist Lernen integraler Bestandteil der Unternehmensplanung? Findet im Unternehmen »strategieumsetzende Personalentwicklung« statt? ([24], S. 45-47, [23], S. 47-49).
- ⇒ Besteht eine ausreichende Verpflichtung der Geschäftsführung beziehungsweise des Vorstandes zur Entwicklung von Kompetenzen im Unternehmen?
- ⇒ Sind die Führungskräfte bis ins Top Management Vorbilder in der Einstellung lebenslangen Lernens? Stellen sich Spitzen-Führungsg-

- kräfte selbst für die Schulung des Nachwuchses gelegentlich zur Verfügung?
- ⇒ Wie ist die Lernoberfläche des Unternehmens [22]? Die Lernoberfläche sind lernförderliche Kontakte zum Umfeld des Unternehmens wie Business-Akademien, andere Unternehmen, Universitäten, Beratungsunternehmen, Kongresse etc. ([27], S. 182f.).
 - ⇒ Partizipieren alle Organisationsmitglieder am Lernprozess? Eine lernende Organisation ist auf die integrierte Entwicklung aller Hierarchieebenen angewiesen. Statistisch gesehen steigen die Ausgaben der Personalentwicklung und die Häufigkeit der Teilnahme an Bildungsmaßnahmen pro Mitarbeiter jedoch mit der Hierarchie im Unternehmen steil an ([23], S. 50). Zumindest die regelmäßige Teilnahme an Bildungsmaßnahmen und die Voraussetzungen zur Selbstentwicklung sollte auch für niedrige Hierarchiestufen gesichert sein ([27], S. 183f.; [33], S. 135).
 - ⇒ Werden die Lern- und Entwicklungspotenziale in der Arbeit genutzt? Werden Mitarbeiter für Lernprozesse im Arbeitsprozess sensibilisiert und angeleitet?
 - ⇒ Werden die notwendigen Lernvoraussetzungen geschaffen? Stehen angemessene personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung? Werden Zugänge zu externem Know-how bereitgestellt (zum Beispiel Internet, Angebote von Bildungsanbietern)?
 - ⇒ Wird die Verantwortung für selbstorganisiertes Lernen ermöglicht und gefördert? Bekommen die Mitarbeiter Weiterbildungsbudgets für die eigene Weiterbildung?
 - ⇒ Verhalten sich Weiterbilder angebotsorientiert als »Bildungs-Broker« im Unternehmen, anstatt nur auf Nachfrage tätig zu werden ([5], S. 99f.)?

Dr. **Tobias Büser**, Hochschulassistent und Habilitant an der Professur für Wirtschaftspädagogik an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität in Frankfurt am Main. Wissenschaftliche Schwerpunkte: Strategische Personalentwicklung sowie Führungs- und Managementtraining.
Anschrift: Professur für Wirtschaftspädagogik, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/M., Mertonstraße 17, Postfach 91, 60054 Frankfurt/Main, Tel.: 0 69/79 82 23 13, Fax: 0 69/79 82 88 91, E-Mail: bueser@em.uni-frankfurt.de

Literatur

- [1] ARNOLD, R.: *Evaluierungsansätze in der betrieblichen Weiterbildung*. In: Gonon, Philipp (Hg.): *Evaluation in der Weiterbildung*, Aarau, Frankfurt am Main 1995, S. 85-108
- [2] ARNOLD, R.: *Von der Erfolgskontrolle zur entwicklungsorientierten Evaluation*. In: Münch, Joachim (Hg.): *Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung*, Berlin 1996, S. 251-267
- [3] BÜSER, T.: *Zusammenschluss als Chance erkennen*. In: *Personalmagazin* 1/2002, S. 14-15
- [4] BANK, V./ LAMES, M.: *Über Evaluation*, Kiel 2000
- [5] EHLERS, G./ WEISS, J./ DORAU, D.: *Personal- und Organisationsentwicklung der Adam-Opel AG*. In: Riekhof, Hans Christian (Hg.): *Strategien der Personalentwicklung – mit Praxisberichten von Bosch, Gore, Hamburg-Mannheimer, Opel, Philipps, Siemens, Volkswagen, Weidmüller und Weka*, 5. Auflage, Wiesbaden 2002, S. 73-100
- [6] FINGER-HAMBORG, A.: *Coaching als Instrument der Personalentwicklung – Ein Erfahrungsbericht vom Coaching mit Schichtleitern*. In: Rauen, Christopher (Hg.): *Handbuch Coaching*, Göttingen 2000, S. 227-249
- [7] FLEPS, J. G./ BÜSER, T.: *Kompetenzen von Führungskräften – Teil 1: Anforderungen und Kompetenzen von Führungskräften*. In: Knauth (Hg.): *Handbuch Human Resource Management*, Kap. 8.33, 2002, S. 1-48
- [8] GÜLPEN, B.: *Evaluation betrieblicher Verhaltenstrainings*, Mehring, München 1996
- [9] JESERICH, W.: *Assessment Center*. In: Sarges, Werner (Hg.): *Management-Diagnostik*, 2. vollständig überarbeitete Auflage, Göttingen u.a. 1995, S. 717-728
- [10] LOOSS, W./ RAUEN, C.: *Einzel-Choaching – Das Konzept einer komplexen Beratungsbeziehung*. In: Rauen, Christopher (Hg.): *Handbuch Coaching*, Göttingen 2000, S. 89-113

- [11] MROZEK, J.: *Unternehmenskultur als Motor für Innovationen*. In: Schwuchow, Karlheinz/ Gutmann, Joachim (Hg.): *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2000/2001*, Neuwied, Kriftel 2000, S. 62-66
- [12] NEUMANN, P.: *Das Mitarbeitergespräch*. In: Rosenstiel, Lutz V./ Regnet, Erikel/ Domsch, Michel (Hg.): *Führung von Mitarbeitern – Handbuch für ein erfolgreiches Personalmanagement*, 3. Aufl., Stuttgart 1995, S. 215-230
- [13] NEUWEG, G. H.: *Könnerschaft und implizites Wissen*, Münster u.a. 1999
- [14] ORTHEY, A.: *Projektmethode*. In: Wittwer, Wolfgang (Hg.): *Methoden der Ausbildung – didaktische Werkzeuge für Ausbilder*, Köln 2000, S. 136-144
- [15] PAWLOWSKY, P./ BÄUMER, J.: *Betriebliche Weiterbildung – Management von Qualifikation und Wissen*, München 1996
- [16] PETERS, A.: *Emotionale Intelligenz entwickeln*. In: Schwuchow, Karlheinz/ Gutmann, Joachim (Hg.): *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2000/2001*, Neuwied, Kriftel 2000, S. 67-71
- [17] RIEKHOF, H.-C.: *Strategisch ausgerichtete Anforderungsprofile: Basis des Management Development der Weka-Verlagsgruppe*. In: Riekhof, Hans Christian (Hg.): *Strategien der Personalentwicklung – mit Praxisberichten von Bosch, Gore, Hamburg-Mannheimer, Opel, Phillips, Siemens, Volkswagen, Weidmüller und Weka*, 5. Auflage, Wiesbaden 2002, S. 119-128
- [18] ROSENSTIEL, L. v.: *Anerkennung und Kritik als Führungsmittel*. In: Rosenstiel, Lutz V./ Regnet, Erikel/ Domsch, Michel (Hg.): *Führung von Mitarbeitern – Handbuch für ein erfolgreiches Personalmanagement*, 3. Aufl., Stuttgart 1995, S. 230-241
- [19] SARGES, W.: *Lernpotential-AC*. In: Sarges, Werner (Hg.): *Management-Diagnostik*, 2., vollständig überarbeitete Auflage, Göttingen u.a. 1995, S. 728-739
- [20] SCHEIN, E.: *Career Anchors: Discovering your real values*, San Diego 1990
- [21] SCHWUCHOW, K.: *Vom isolierten Seminarereignis zum Bildungsprozess: Perspektivenwechsel in der Management-Entwicklung*. In: Welge, Martin K./ Häring, Karin/ Voss, Annette (Hg.): *Management Development – Praxis, Trends und Perspektiven*, Stuttgart 2000, S. 25-42
- [22] SIMON, H.: *Die Lernoberfläche des Unternehmens*. In: Simon, Hermann/ Schwuchow, Karlheinz (Hg.): *Management-Lernen und Strategie*, Stuttgart 1994, S. 149-158
- [23] SONNTAG, K.: *Lernen im Unternehmen – Effiziente Organisation durch Lernkultur*, München 1996

- [24] STIEFEL, R. T.: *Förderprogramme als Instrument der personellen Zukunftssicherung*. In: Weidenmann, Bernd/ Heydt, Peter v. D. (Hg.): *Führungsnachwuchs auf dem Sprung – wie Sie Ihr Unternehmen nachhaltig zukunftsfähig machen; ein Fallbericht über 18 Monate*, Neuwied, Kriftel 2000, S. 45-66
- [25] STIEFEL, R. T.: *Förderprogramme – Handbuch der personellen Zukunftssicherung im Management*, St. Gallen (MAO) 2000
- [26] STIEFEL, R. T.: *Life Styling-Handbuch*, St. Gallen (MAO) 2001
- [27] SVOBODA, M./ HOSTER, D.: *Die Deutsche Bank Universität: Motor des Wandels*. In: Welge, Martin K./ Häring, Karin/ Voss, Annette (Hg.): *Management Development – Praxis, Trends und Perspektiven*, Stuttgart 2000, S. 176-191
- [28] WEBER, W.: *Perspektiven personalwirtschaftlicher Forschung*. In: Schwuchow, Karlbeinz/ Gutmann, Joachim (Hg.): *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2000/2001*, Neuwied, Kriftel 2000, S. 3-8
- [29] WEIDENMANN, B.: *Inhalte und Gestaltungsmerkmale eines unternehmensweiten Nachwuchsprogramms*. In: Weidenmann, Bernd/ Heydt, Peter v. D. (Hg.): *Führungsnachwuchs auf dem Sprung – wie Sie Ihr Unternehmen nachhaltig zukunftsfähig machen; ein Fallbericht über 18 Monate*, Neuwied, Kriftel 2000, S. 3-44
- [30] WEISS, R.: *Entwicklungstrends betrieblicher Weiterbildung*. In: Schwuchow, Karlbeinz/ Gutmann, Joachim (Hg.): *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2000/2001*, Neuwied, Kriftel 2000, S. 9-15
- [31] WILKENING, O. S.: *Bildungs-Controlling*. In: Riekhof, Hans Christian (Hg.): *Strategien der Personalentwicklung – mit Praxisberichten von Bosch, Gore, Hamburg-Mannheimer, Opel, Phillips, Siemens, Volkswagen, Weidmüller und Weka*, 5. Auflage, Wiesbaden 2002, S. 209-239
- [32] WITTHAUS, U./ WITTWER, W.: *Open Space – eine Methode zur Selbststeuerung von Lernprozessen in Großgruppen*, Bielefeld 2000
- [33] WUNDERER, R./ DICK, P.: *Personalmanagement – Quo vadis? Analysen und Prognosen zu Entwicklungstrends bis 2010*, Neuwied, Kriftel 2000

