UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Trainee-Programme für Hochschulabsolventen: Eine Strukturanalyse zur Programmplanung mit einer empirischen Untersuchung zur Identifizierung von Programmtypen

Irene Troy

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Troy, Irene. 2010. "Trainee-Programme für Hochschulabsolventen: Eine Strukturanalyse zur Programmplanung mit einer empirischen Untersuchung zur Identifizierung von Programmtypen." Augsburg: Universität Augsburg.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Trainee-Programme für Hochschulabsolventen:

Eine Strukturanalyse zur Programmplanung
mit einer empirischen Untersuchung
zur Identifizierung von Programmtypen

Diplomarbeit

Zur Erreichung des akademischen Grades „Diplom-Pädagogin Univ.“
an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Augsburg

Erziehungswissenschaft II: Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung

Eingereicht von : Irene Troy
Augsburg

Studiengänge: Pädagogik (Diplom)
Soziologie, Volkswirtschaftslehre, Psychologie (Magister)

Prüferin: Dr. Inka Wischmeier
Lehrstuhl für Pädagogik mit Berücksichtigung der Erwachsenenbildung
und außerschulischen Jugendbildung

Datum: 15.04.2007

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig verfasst wurde und ich alle verwendeten Quellen, auch Internetquellen, ordnungsgemäß angegeben habe.

Augsburg, 15.04.2007

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 1
1.1 Systematik der Darstellung ... 2
1.2 Genauere Zielsetzung, Schwerpunkt und Abgrenzung der Thematik ... 4
2 Charakteristika von Trainee-Programmen für Hochschulabsolventen ... 6
2.1 Darstellungen in der einschlägigen Literatur ... 7
2.2 Zu den „Elementen“ von Trainee-Programmen ... 16
2.2.1 Identifizierung von Akteuren und Sachaspekten ... 17
2.2.2 Pädagogisches Handeln ... 19
2.2.3 Training ... 23
2.2.3.1 Training-off-the-job ... 24
2.2.3.2 Training-on-the-job ... 26
2.2.4 Coaching ... 29
2.2.5 Mentoring ... 34
2.2.6 Arrangieren ... 39
2.2.7 Arbeiten und Arbeitsformen ... 43
2.2.7.1 Projektarbeit ... 47
2.2.7.2 Job Rotation ... 50
2.2.8 Zusammenhänge und Schlussfolgerung ... 51
2.3 „Globale Aspekte“ von Trainee-Programmen ... 53
2.3.1 Anbieter: Privatwirtschaftliche Unternehmen ... 54
2.3.2 Zielgruppe: „High Potentials“ ... 58
2.3.3 Allgemeine Funktionen von Trainee-Programmen ... 60
2.4 Planung und Realisierung von Trainee-Programmen ... 63
2.4.1 Grundsätze und Vorbedingungen der Planung ... 64
2.4.2 Theoretische „Suchrichtungen” ... 66
2.4.3 Planungsebenen ... 69
2.4.4 Programmentwicklung ... 70
2.4.4.1 Flow-Chart-Model zur Programmplanungsebene ... 70
2.4.4.2 Curriculum als Planungsobjekt ... 75
2.4.5 Programme als Dokumente ... 76
2.4.5.1 Planungsparameter ... 76
2.4.5.2 Allgemeine Ziele und Inhalte ... 78
2.4.6 Kurzer Überblick zur Evaluierung ... 81
2.4.7 Modelle zur Programmrealisierung ... 82
2.4.8 Problemfelder im Überblick ... 84
2.4.9 Kurzes Fazit ... 85
3 Trainee-Programme im Lichte verschiedener Wissenschaften ... 87
3.1 Betriebswirtschaftliche und pädagogische Sichtweise ... 88
3.2 Anthropologische Grundannahmen in der betrieblichen Weiterbildung ... 89
3.3 Beurteilung nach den Kriterien ... 90
3.3.1 „Elemente“ ... 91
3.3.2 Strukturmerkmale des Programms ... 93

3.3.3 Ausgestaltung und Umsetzung des gesamten Programms ... 96
3.4 Trainee-Programme im Spannungsfeld von Subjektivierung und Kollektivierung ... 98
3.5 Fazit ... 99
4 Empirischer Teil ... 101
4.1 Offenlegung des Erkenntnisinteresses ... 101
4.2 Empirische Fragestellung ... 101
4.3 Methodik ... 102
4.3.1 Methodisches Vorgehen bei der Auswahl der Forschungsinstrumente ... 102
4.3.2 Einhaltung der Gütekriterien ... 103
4.3.3 Methodisches Vorgehen zur Bestimmung des Untersuchungsmaterials und der Stichprobe ... 103
4.3.4 Methodische Verfahren zur Analyse der Daten ... 105
4.3.4.1 Allgemeines zu den Analyseverfahren ... 105
4.3.4.2 Anwendung der Analysemethoden in dieser Arbeit ... 107
4.3.5 Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens ... 107
4.4 Entwicklung eines Strukturmodells ... 108
4.5 Konstruktion des Erhebungsinstruments ... 111
4.5.1 Definition von Begriffen, Konzeptspezifikation ... 111
4.5.2 Bestimmung von Variablen und Kategorien ... 112
4.6 Bestimmung der Stichprobe ... 115
4.7 Deskriptive Auswertung ... 115
4.7.1 Rahmenplanung ... 115
4.7.2 Stellenbeschreibung ... 116
4.7.3 Curriculare Planung ... 118
4.7.4 Strukturmerkmale ... 119
4.7.5 Unternehmensprofil ... 120
4.8 Inferenzstatistische Auswertung ... 121
4.8.1 Statistische Signifikanztests ... 121
4.8.2 Korrespondenzanalysen ... 123
4.8.2.1 Rahmenplanung ... 123
4.8.2.2 Curriculare Planung ... 124
4.8.2.3 Strukturmerkmale ... 124
4.8.2.4 Sonstige Assoziationen ... 127
5 Interpretation, Typenbildung, Hypothesengenerierung ... 129
5.1 Ausführliche Interpretation der Ergebnisse aus den Korrespondenzanalysen ... 129
5.2 Bezug zu den Annahmen im theoretischen Teil ... 131
5.3 Typenbildung und Hypothesengenerierung ... 132
5.4 Resümee ... 136
6 Literaturverzeichnis ... 149

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispiel für ein "klassisches" ressortübergreifendes Trainee-Programm 11
Abbildung 2: Beispiel für ein ressortübergreifendes Trainee-Programm mit Fachausbildungsphase .. 11
Abbildung 3: Beispiel für ein ressortbegrenztes Trainee-Programm mit Vertiefungsphase 12
Abbildung 4: Prozess des pädagogischen Handelns 23
Abbildung 5: Arbeitsgestaltung..... 51
Abbildung 6: Zusammenhang zwischen Handlungsformen und Strukturmerkmalen..... 53
Abbildung 7: "Structure follows Strategy"..... 55
Abbildung 8: Komplexitätslandkarte 56
Abbildung 9: Ziele des Trainee-Programms aus Sicht der Unternehmen 56
Abbildung 10: Nennung der Studienfächer..... 58
Abbildung 11: Makro-Perspektive mit „globalen Aspekten“ 63
Abbildung 12: Flow-Chart-Model..... 71
Abbildung 13: Zusammenhang zwischen Zielen und Inhalten 76
Abbildung 14: Trainee-Programm als Weiterbildungssystem 83
Abbildung 15: Stichprobenauswahl 104
Abbildung 16: Korrespondenzraum zu "Didaktikbezug" und "Logik" 126
Abbildung 17: Korrespondenzraum zu den theoretischen Suchrichtungen der Planung 127
Abbildung 18: Korrespondenzraum zu "Arbeitsform" und "Logik" 128

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick zu den Veröffentlichungen zum Thema "Trainee-Programme" 15
Tabelle 2: Kompetenzfelder der Trainees 18
Tabelle 3: Struktur des pädagogischen Handelns 21
Tabelle 4: Training-off-the-job 26
Tabelle 5: Training-on-the-job 29
Tabelle 6: Beispiele für Themen der Coaching-Sitzungen 32
Tabelle 7: Coaching 33
Tabelle 8: Mentoring 38
Tabelle 9: Arrangieren 42
Tabelle 10: Stellenbeschreibung und Anforderungsprofil 46
Tabelle 11: Projektarbeit 49
Tabelle 12: Trainee versus Direkteinsteiger 57
Tabelle 13: Profil des "High Potentials" 60
Tabelle 14: Allgemeine Grundsätze der Planung eines Programms 66
Tabelle 15: Untersuchungsergebnisse zu Lernzielen und -inhalten der Trainee-Programme 79
Tabelle 16: Strukturgitter 80
Tabelle 17: Probleme und Konflikte im Trainee-Programm 85
Tabelle 18: Kontexteinheiten der Texte 105
Tabelle 19: Strukturmodell zur Identifizierung von Programmtypen 110
Tabelle 20: Spezifizierung von „Trainee-Programm" 111
Tabelle 21: Profile des Unternehmens und des Absolventen 111
Tabelle 22: Bildung von Typen 134

Abkürzungsverzeichnis

BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BBiG	Berufsbildungsgesetz
bspw.	beispielsweise
CA	einfach Korrespondenzanalyse
k.A.	keine Angabe
MCA	multiple Korrespondenzanalyse
OD	Organizational Development (= Organisationsentwicklung)
OE	Organisationsentwicklung (=Organizational Development)
PE	Personalentwicklung
TA	Transaktionsanalyse
TzBfG	Teilzeit- und Befristungsgesetz
TZI	Themenzentrierte Interaktion
u.a.	unter anderem

1 Einleitung

Trainee-Programme für Hochschulabsolventen scheinen derzeit für Unternehmen und Absolventen gleichermaßen sehr beliebt zu sein. In den überregionalen deutschen Zeitungen (z.B. FAZ, Süddeutsche Zeitung) werden regelmäßig und in relativ großer Zahl Trainee-Stellen ausgeschrieben. In den beiden führenden Online-Stellenportalen „StepStone“ und „Monster.de“ gab es 2006 zwischen der 39. und 50. Kalenderwoche im Durchschnitt 52,7 Anzeigen pro Woche. Das entspricht einem Anteil von ca. 8 % der darin ausgeschriebenen Stellen für Fach- und Führungskräfte (eigene Berechnung, vgl. Anhang A). Den Ergebnissen der von der Kienbaum Executive Consultants GmbH (Enaux/Molina 2003) jüngst durchgeführten Studie „Trainee 2003“ kann man entnehmen, dass das Interesse der Hochschulabsolventen ebenfalls groß ist. Auf eine Trainee-Position kommen in Deutschland durchschnittlich 50 Bewerber (vgl. Enaux/Molina 2003, S. 25).

Dieses Bild stellt jedoch nur eine Momentaufnahme eines vermeintlich stetigen Trends in der Personalentwicklung und betrieblichen Weiterbildung dar. Tatsächlich wurden bereits Ende der 1940er Jahre derartige Programme in der Privatwirtschaft etabliert, um auf Dauer ausscheidende Führungskräfte zu ersetzen (vgl. Landsberg 1980, S. 7). In den 1970er und 1980er Jahren haben sich diese Idee wie auch der Begriff „Trainee-Programm“ in immer mehr Unternehmen durchgesetzt (vgl. Förderreuther 1988, S. 17). Seitdem kann ein Expansionstrend nachvollzogen werden (vgl. Thom/Giesen 1998, S. 6; Thom et al. 2002, S. 26).

Unter „Trainee-Programm“ versteht man allgemein ein für Fachhochschul- oder Universitätsabsolventen entwickeltes Weiterbildungs- bzw. Einarbeitungsprogramm, das zeitlich gestaffelt sowie berufs- und unternehmensspezifisch ausgerichtet ist. Es dient in erster Linie der Rekrutierung von Führungskräften (vgl. Förderreuther 1988, S. 18; Watzlawik 1984, S. 8; Enaux/Molina 2003, S. 3). Trotz der viel zitierten Veränderungen in der Personalplanung von Unternehmen besteht erstaunlicherweise eine konstante, übereinstimmende Auffassung in Bezug auf die Definition von Trainee-Programmen und Identifikation von Programmtypen. Sämtliche deutsche Autoren beziehen sich in ihren Studien auf Ferring/Thom (1981), die folgende Typen von Trainee-Programmen für Wirtschaftswissenschafter herausgearbeitet haben: 1. Standardisiertes bzw. „Klassisches“ ressortübergreifendes Programm, 2. Ressortübergreifendes Programm mit anschließender Fachausbildungsphase, 3. Ressortbegrenztes Programm mit anschließender Vertiefungsphase (Ferring/Thom 1981, S. 24). Thom/Giesen (1998) erweiterten diese Formen um ein 4. Projektorientiertes Programm und ein 5. Individuelles, flexibles Programm (vgl. Thom/Giesen 1998, S. 8).

Die Autoren befragten Unternehmen zu formalen Merkmalen ihrer Programme (z.B. Ablauf, Inhalt, Dauer). Auf der Basis einer deskriptiven Auswertung der Befragungsdaten und aufgrund plausibler Annahmen legten sie dann diese Programme gleichsam idealtypisch[1] fest. Andere Autoren, die sich

[1] In Ferring/Thom (1981) werden die Programmtypen jedoch nicht als „Idealtypen“ bezeichnet.

auf diese Typologie beziehen, integrierten diese in ihr Erhebungsinstrument (meistens Fragebogen). Die befragten Unternehmen entschieden dann, welchem Typ sie tendenziell zuordenbar sind (so z.B. Gulden 1994, Enaux/Molina 2003).

Die erwähnten Studien von Ferring/Thom und Thom/Giesen beziehen sich nur auf Trainee-Programme für Wirtschaftswissenschafter. Die Verfasserin[2] setzt sich daher zum Ziel, zum Zeitpunkt 2006 Programmtypen für verschiedene Studienrichtungen und Branchen der Privatwirtschaft unter Rekurs auf Daten aus der Programmrahmen- und Curriculumsplanung sowie auf Strukturmerkmale empirisch zu identifizieren. Daraus leiten sich folgende, die Gesamtproblemstellung dieser Arbeit umreißende Fragen ab:

1. Welche konzeptionellen Merkmale weisen Trainee-Programme auf?
2. Welche stellenbezogenen formalen Anforderungen werden an Hochschulabsolventen gestellt bzw. von Ihnen erwartet?
3. Gibt es voneinander unterscheidbare Typen (Cluster) von Trainee-Programmen im Hinblick auf die Daten der Programmrahmen- und Curriculumsplanung sowie die Strukturmerkmale, die durch bestimmte Faktoren bzw. Dimensionen gekennzeichnet sind?

Die Problemstellung dieser Arbeit ist in erster Linie exploratorisch ausgerichtet. Es steht die Identifizierung von Programmtypen im Vordergrund, wodurch Hypothesen über mögliche Zusammenhänge zwischen Merkmalen von Programmen gewonnen werden können. Die Daten werden im Rahmen einer web-basierten quantitativen Inhaltsanalyse von Stellenanzeigen und Homepages der Unternehmen zu den Programmen und einer ergänzenden telefonischen Befragung gewonnen. Die stellenbezogenen formalen Anforderungen an Hochschulabsolventen werden mit Hilfe der Homogenitäts- und Kontingenzanalyse geprüft. Die Exploration von Programmtypen erfolgt mittels der einfachen und multiplen Korrespondenzanalyse.

1.1 Systematik der Darstellung

Die vorliegende Diplomarbeit besteht aus einem theoretischen und empirischen Teil. Im theoretischen Teil (Kapitel 2 und 3) stellt die Verfasserin zunächst in einem Überblick einige Charakteristika von Trainee-Programmen vor, die in der Literatur zu dieser Thematik häufig erfasst sind (2.1). Die Charakteristika werden in den weiteren Unterkapiteln systematisch auf einer Mikro-, Makro- und Mesoanalyseebene erörtert. Dabei werden insbesondere pädagogisch-didaktische und nur teilweise arbeitswissenschaftliche Aspekte besprochen. Ein Wechsel der Ebenen bringt dabei stets eine neue Sichtweise mit sich: Auf der *Mikroebene* stehen Handlungen im Vordergrund, die hier als „Elemente" eines Trainee-Programms bezeichnet werden; gemeint sind pädagogische Handlungsformen und betriebliche Arbeitsformen mit ihren Strukturen und Prozessen. Eine handlungstheoretische Perspektive

[2] Das Nomen „Verfasserin" wird verwendet, wenn die Autorin dieser Arbeit gemeint ist.

rückt die Absichten, Erwartungen, Kompetenzen und Ziele der einzelnen Akteure (Trainee, Personalentwickler) in den Mittelpunkt (2.2).

Als „Kontrast“ zur Mikro- bzw. Handlungsebene werden Trainee-Programme auf einer Makroebene erörtert. Dies erfordert eine veränderte Sichtweise: Es wird von Handlungsformen, den Absichten und Aufgaben der (pädagogischen) Akteure abstrahiert, dafür treten „globale“ Aspekte und Zusammenhänge in den Vordergrund. Es wird auf formale und inhaltliche Merkmale der anbietenden Unternehmen, der Zielgruppe (sog. „High Potentials“) und auf allgemeine Funktionen von Trainee-Programmen aus der Sicht der Zielgruppe und Unternehmen eingegangen (2.3). Auf einer Mesoebene wird die Programmplanung und -realisierung im Unternehmen bzw. unternehmerischen Umfeld thematisiert und modelliert. Für diese Ebene ist eine systemische Perspektive kennzeichnend, die das Handeln bzw. Handlungsformen und die „globalen“ Aspekte miteinander in Beziehung setzt. Im Vordergrund steht das „Programm“, d.h. dessen Entwicklungsprozess, Durchführung und Evaluation (2.4).

Unter „3. Trainee-Programme im Lichte verschiedener Wissenschaften“ werden die Strukturen (= „Formen“) der Trainee-Programme aus zwei Subsystemperspektiven der Wissenschaft betrachtet (3.1). Die Verfasserin wählt hierzu die Betriebswirtschaftslehre, insbesondere die Personalentwicklung („Human Resource“), und die Pädagogik. Zunächst wird auf anthropologische Grundannahmen in den PE-Theorien eingegangen, die den Programmen zugrunde liegen könnten (3.2). Dann erfolgt eine Bewertung von „Formen“ des Programms: Aus betriebswirtschaftlicher Sicht können Trainee-Programme anhand des Kriteriums der „Kosteneffizienz“, aus pädagogischer Perspektive anhand der Kriterien „Selbstbestimmung“ und „Transfer auf die Berufssituation“ beurteilt werden (3.3). Die Gegenüberstellung einer betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Sichtweise trifft den „Nerv“ der betriebspädagogischen Diskussion über die Subjektivierung und Kollektivierung in der betrieblichen Weiterbildung (Diettrich/Gillen 2005). Unter 3.4 erfolgt daher abschließend ein kurzer Einblick in diese Problemstellung.

Im empirischen Teil dieser Arbeit (4. Kapitel) werden zunächst das Erkenntnisinteresse und die empirische Fragestellung offen gelegt (4.1-4.2). Es wird auf relevante methodische Gesichtspunkte eingegangen (4.3) und ein heuristisches Strukturmodell entwickelt (4.4). In einem weiteren Schritt wird das Erhebungsinstrument konstruiert: Einige Begriffe werden definiert und spezifiziert sowie Variablen und Kategorien gemäß dem Strukturmodell generiert (4.5). Eine detaillierte Fassung des Kategoriensystems für die Inhaltsanalyse und des Leitfadens für das telefonische Interview befindet sich im Anhang A. Abschließend wird die Stichprobe ermittelt (4.6). Im Unterkapitel 4.7 erfolgt die deskriptive Auswertung der Daten. Es wird auf Merkmale der Stichprobe sowie auf absolute und relative Häufigkeiten der Kategorien eingegangen. Dann werden die Ergebnisse der einfachen und multiplen Korrespondenzanalyse diskutiert (4.8). Daran schließt sich die inhaltliche Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Bildung von Programmtypen an (5. Kapitel). Das Kapitel schließt mit einem kurzen Resümee.

1.2 Genauere Zielsetzung, Schwerpunkt und Abgrenzung der Thematik

Diese Diplomarbeit zielt im theoretischen Teil auf eine systematische Analyse von Trainee-Programmen ab. Die Verfasserin konzentriert sich in erster Linie auf den *inneren Aufbau* von Programmen (*Programmstruktur*) und berücksichtigt dabei, dass diese zwei unterschiedlichen „Logiken" folgen: der *Weiterbildung* und *Einarbeitung*. Mit Hilfe einer *Strukturanalyse* können Trainee-Programme nach pädagogisch-didaktischen und betriebswirtschaftlich-arbeitswissenschaftlichen Merkmalen auf drei Ebenen (Mikro-, Makro- und Mesoebene) beschrieben werden, um die inneren „Elemente" eines Programms zu erfassen.

Die in der Philosophie gängige Unterscheidung zwischen „Form" und „Inhalt" ermöglicht es, zwei weitere Aspekte der Programme getrennt voneinander zu analysieren und miteinander in Bezug zu setzen (vgl. Brugger 1985, S. 110f). Zur „Form" gehören folgende Segmente: pädagogische Handlungsformen und betriebliche Arbeitsformen, Lernformen, didaktische Programmdaten (z.B. Gestalt und Aufbau des Lernfeldes, Organisationsform des Lernens und Methoden), formale Merkmale der Trainee-Programme und der Zielgruppe. Dem „Inhalt" können die Funktionen, Ziele und die daraus erschließbaren curricularen Inhalte der Programme zugeordnet werden.[3] Um die Texte quantitativ auswerten und vergleichen zu können, wird ausschließlich zwischen allgemeinen (Ober-)Zielen und curricularen Inhalten unterschieden, wodurch bestimmte branchen- und tätigkeitsbezogene Besonderheiten außer Acht gelassen werden.

Auf der Grundlage dieser Strukturanalyse kann ein Strukturmodell erstellt werden, das die Bildung von Programmtypen ermöglicht. Eine erste Durchschicht des Textmaterials von Trainee-Programmen (Stellenanzeigen, Homepage-Informationen) zeigte, dass darin viele Schlagwörter, wie „Coaching", „Mentoring", „Training", „Projektarbeit", enthalten sind. Der Schwerpunkt im theoretischen Teil wird dabei bewusst auf *pädagogische Handlungsformen* und *betriebliche Arbeitsformen* und die zugrunde liegenden theoretischen Konzepte und Ansätze gelegt. Letztere sollen eine Hilfestellung bei der Bildung von Kategorien im empirischen Teil geben.

Eine planvolle und differenzierte Erörterung der Handlungsformen, die sich an die Codes der Pädagogik („lernen fördern"/„lernen nicht fördern") und der Betriebswirtschaftslehre („Effizienz"/„Ineffizienz") operativ koppelt, ermöglicht die Beurteilung der Ausgestaltung von Trainee-Programmen von unterschiedlichen theoretischen Standpunkten. Nach Auffassung der Verfasserin mangelt es der einschlägigen Literatur an einer derartig differenzierten Analyse.

Die meisten Untersuchungen zum Thema „Trainee-Programme" zeichnen sich dadurch aus, dass sie betriebswirtschaftlicher oder arbeitspsychologischer Provenienz sind und unterschiedliche Aspekte berücksichtigen. Den Forschungsgegenstand bilden sowohl der Teilnehmer bzw. Trainee, das Unter-

[3] In der Curriculumsplanung nach Saul Robinsohn werden Form und Inhalt jedoch miteinander vermengt (vgl. Hesse/Manz 1972, S. 94).

nehmen (als Setting, Programmanbieter und betriebswirtschaftliche Optimierungseinheit) und das Programm selbst als auch die Beziehungen zwischen diesen Komponenten. In den Untersuchungen werden folgende Aspekte problematisiert, die in dieser Arbeit explizit *nicht* behandelt werden: Die Vergütung des Trainees (vgl. Enaux/Molina 2003), die Einbindung der Programme in den Betrieb, deren Vor- und Nachteile (Nutzen und Kosten) auf der Grundlage von psychologischen Kriterien, die betriebswirtschaftliche Zielsetzung und budgetäre Verwaltung der Programme (vgl. Gulden 1996; Meyer-Riedt 1993), bestimmte Fragen der Qualität und des Bildungsmanagements, wie z.B. Prozesse der Bildungsbedarfsanalyse, Transfersicherung und Programmrevision (vgl. Watzlawik 1984) und das zugrunde liegende Bildungsverständnis (vgl. Jendrowiak 1996). Ursprünglich sollten auch Studien aus England, Frankreich und den USA in diese Diplomarbeit miteinbezogen werden. Dieses Vorhaben musste jedoch aufgegeben werden, da sich die Bedeutung von „Trainee-Programm“ im deutschsprachigen Raum von jener in nicht-deutschsprachigen Ländern unterscheidet.

Prozesse des pädagogischen Handelns, Arbeitens, Lernens und der Programmrealisierung werden im theoretischen Teil auch anhand von theoretischen Modellen dargestellt. Diese spielen jedoch im Hinblick auf die Identifizierung von Programmtypen und den empirischen Teil eine untergeordnete Rolle. Da es sich um eine Diplomarbeit im Fach Pädagogik handelt, wird den pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten und Problemstellungen größere Aufmerksamkeit geschenkt als den betriebswirtschaflich-arbeitswissenschaftlichen Aspekten. Eine differenzierte, interdisziplinäre Betrachtung des Untersuchungsgegenstands ist nach Auffassung der Verfasserin jedoch notwendig.

Entgegen der in der Literatur anhaltenden Diskussion über Deregulierungs- und Entgrenzungsprozesse in der betrieblichen Weiterbildung von Unternehmen setzt die Verfasserin voraus, dass diese „alte[n] Formen der Segmentierung“ (Peters et al. 2003, S. 24) bei Trainee-Programmen grundsätzlich bestehen. Dies wird damit begründet, dass der programmhafte Charakter einer derartigen Maßnahme eine bestimmte Struktur und allgemeine Inhaltlichkeit impliziert.

Angesichts der geringen Fallzahl von 90 Trainee-Programmen gelten die Untersuchungsergebnisse als nicht repräsentativ. Eine wissenschaftlich fundierte Strukturprüfung würde - aus Gründen der Repräsentativität - eine größere Fallzahl erfordern. Schließlich muss angesichts der rasanten Veränderungen in der Personalwirtschaft die Allgemeingültigkeit der Untersuchungsergebnisse ebenso stark relativiert werden. Denn es handelt sich eindeutig um eine „Momentaufnahme“ einer Entwicklung.

Zuletzt wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Bezeichnungen, wie z.B. „Hochschulabsolvent“, „Trainee“, „Bewerber“ usw., *geschlechtsneutral* formuliert sind. Die Wahl der männlichen Form erfolgt aus Gründen der besseren Lesbarkeit.

2 Charakteristika von Trainee-Programmen für Hochschulabsolventen

Im Rahmen des Management Developments müssen sich die Personalentwickler entscheiden, ob sie ihre Führungskräfte am Arbeitsmarkt in der geforderten Qualifikation rekrutieren (sog. „Hunting“) oder ob sie talentierte Hochschulabsolventen („High Potentials“) gezielt weiterentwickeln (sog. „Farming“) (vgl. Hetzel 2005, S. 48). Ein Trainee-Programm ist eine Maßnahme der *berufsvorbereitenden Personalentwicklung* und des *betrieblichen Bildungswesens*, die der Eingliederung neuer Mitarbeiter dient (vgl. Konegen-Grenier 1999, S. 16). Trainee-Programme ermöglichen eine gezielte Einarbeitung von Hochschulabsolventen in den Aufgabenbereich einer Arbeitsstelle und eignen sich besonders für eine kontrollierte Umsetzung des „Farmings“.

Der aus dem Englischen stammende Begriff „*Trainee*“ wird in gängigen Englisch-Deutsch-Wörterbüchern als „Auszubildender“, „Praktikant“ oder „Trainee“ (!) übersetzt und allgemein für in Ausbildung stehende Personengruppen verwendet (vgl. o.V. 1988, S. 1249). Die angloamerikanische Bedeutung von „Trainee“ ist relativ weit gefasst. Im deutschen Sprachraum hat sich eine engere und differenzierte Bedeutung des Begriffs durchgesetzt: Ein „Trainee“ nimmt an einem Weiterbildungs- und Einarbeitungsprogramm eines Unternehmens teil (vgl. Meyer-Riedt 1993, S. 18; Watzlawik 1984 S. 17; Jendrowiak 1996, S. 4). Sein rechtlicher Status ist der eines Arbeitnehmers auf der Grundlage der Arbeitsgesetze; das BBiG findet keine Anwendung. Da Trainee-Programme häufig befristet sind (vgl. Konegen-Grenier 1999, S. 16), dürften für den Trainee die §§ 620-628 BGB bezüglich der Art des Arbeits- bzw. Dienstverhältnisses besonders relevant sein.

Ein Trainee-Programm kann als „innerbetriebliches Weiterbildungsangebot“ eines Unternehmens bezeichnet werden, das an eine definierte Zielgruppe adressiert ist. Andererseits bildet die Gruppe der Hochschulabsolventen - unmittelbar nach ihrem qualifizierten Abschluss - das Arbeitsangebot auf dem Arbeitsmarkt. Die Unternehmen sind dann die Nachfrager nach dem Produktionsfaktor Arbeit (vgl. Hanusch et al. 2000, S. 207). Die Zulässigkeit der Befristung eines Trainee-Programms ergibt sich insbesondere aus § 14 Abs. 2 TzBfG, wonach „die Befristung [des Arbeitsvertrages, d. Verf.] im Anschluss an eine Ausbildung oder ein Studium erfolgt, um den Übergang des Arbeitnehmers in eine Anschlussbeschäftigung zu erleichtern.“ (o. V. 2005, S. 16).

Ein Trainee-Programm ist *keine* berufliche Ausbildung des dualen Systems, es unterliegt damit keinem staatlich vorgegebenen Berufsordnungsmittel. Das Unternehmen ist bei der zeitlichen, räumlichen, inhaltlichen, sozialen und finanziellen Ausgestaltung relativ frei (vgl. Geißler/Orthey 1997, S. 354). Der globale Wettbewerb, der rasante technische Fortschritt und die damit verbundenen innovativen Herausforderungen an das unternehmerische Management begründen ein Einstiegsprogramm für den Fach- und Führungsnachwuchs, das an den ständig wechselnden Erfordernissen der Märkte (Güter- und Dienstleistungsmarkt, Arbeitsmarkt) ausgerichtet ist. Das Angebot an Trainee-Programmen ist daher grundsätzlich flexibel und variabel. Nicht selten wird die Bezeichnung „Trainee-Programm“ von

manchen Unternehmen durch einen firmenspezifischen Namen ersetzt („Train“ bei der Deutschen Bahn). Demzufolge spricht man hier von einem „reagiblen Ausbildungsverfahren“ (Landsberg 1980, S. 8).[4] Im Gegensatz zum Referendariat im öffentlichen Dienst sind Trainee-Programme nicht generell auf den Erwerb eines formalen Bildungsabschlusses ausgerichtet (vgl. Staufenbiel 1991, S. 434).

Organisatorisch wird die Maßnahme der Personalentwicklung („human resource development“) *und* dem betrieblichen Bildungswesens eines Unternehmens zugeordnet. Diese Einordnung ist darauf zurückzuführen, dass in der betrieblichen Weiterbildungspolitik Personal- und Bildungswesen häufig funktional gekoppelt sind (vgl. Geißler/Orthey 1997, S. 353). Nichtsdestotrotz wird der Begriff „Entwicklung“ im Gegensatz zur „betrieblichen Weiterbildung“ allgemeiner gefasst.

> „Development is the all-important primary process, through which individual and organizational growth can through time achieve their fullest potential. Education [Weiterbildung, d. Verf.] is a major contributor to that developmental process, because it directly and continuously affects the formation not only of knowledge and abilities, but of character and of culture, aspirations and achievements.“ (Harrison 1988, S. 5).

Entsprechend dieser Fassung ist die betriebliche Weiterbildung ein Teilbereich der Personalentwicklung in Unternehmen, sie hat damit einen „integralen Charakter“ (Becker 1999, S. 9). Die Personalentwicklung ist andererseits stark mit der Organisationsentwicklung verknüpft und in diese eingebunden (vgl. Becker 2002, S. 9; Thom 1987, S. 15).

Aufgabe der betrieblichen Weiterbildung ist die „[…] Sicherung geeigneter, ausreichend und rechtzeitig qualifizierter, in ihrem Beruf motiviert und engagiert arbeitender Menschen.“ (Becker 1999, S. 1). Ihr Auftrag schließt dabei den Bereich der Weiterbildung des einzelnen Menschen (individuelles Bildungsbedürfnis), der Erhaltung und Verbesserung der betrieblichen Leistungsfähigkeit (betrieblicher Bildungsbedarf) und des Leistungsbeitrags zum gesellschaftlichen Fortschritt (gesellschaftlicher Bildungsbedarf) ein (vgl. ebd., S. 5).

Das „Training“ bildet ein „Kernelement“ des Programms. In der deutschen Literatur der allgemeinen Didaktik (vgl. Schaub/Zenke 2004, Lang 2000) wird „Training“ als ein Lernen durch Üben verstanden. In der englischen Literatur der betrieblichen Weiterbildung wird mit „Training“ ein Lehrgang der beruflichen Aus- und Weiterbildung bezeichnet (vgl. Harrison 1988, S. 5; Craig 1992, S. 2). Ein Trainee-Programm könnte einerseits als eine Maßnahme begriffen werden, die sich aus solchen Lehrgängen modular zusammensetzt („training-into-the-job“). Andererseits würde mit „Training“ auch eine bestimmte Lernform bzw. eine entsprechende pädagogische Handlung im Trainee-Programm bezeichnet. Die Verfasserin kommt in den folgenden Unterkapiteln auf dieses Problem zurück.

2.1 Darstellungen in der einschlägigen Literatur

Landsberg (1980) unterscheidet bei der Integration von Hochschulabsolventen in die Betriebsorganisation zwischen zwei Eingliederungsarten: 1. dem direkten Einstieg mit schneller Verantwortungs-

[4] Gemäß der Begriffsbestimmung des Deutschen Bildungsrats (1970) handelt es sich bei Trainee-Programmen nicht um eine Ausbildungs- sondern eine Weiterbildungsmaßnahme, da die Hochschulabsolventen bereits einen ersten Bildungsabschluss haben.

übernahme, den er als „Training-on-the-job“ bezeichnet, in Verbindung mit einem begleitenden Weiterbildungsangebot („Training-off-the-job“). 2. der Job Rotation in Kombination mit einem begleitenden Weiterbildungsangebot („Off-the-job“). Lediglich die zweite Eingliederungsart weist den Charakter eines betriebs- und berufspädagogischen Lehrsystems auf, das den Hochschulabsolventen auf die Übernahme von Führungspositionen vorbereitet. Der Autor bezeichnet diese Form als „Trainee-Programm“ und betont die Job Rotation und die Off-the-Job-Schulung als notwendige Bestandteile einer Definition. Das Vorhandensein einer berufsbegleitenden Weiterbildung „off-the-job“ ist auch für Thom/Giesen (1998) wesentlich.

In den 1980er Jahren wurden im Zuge der Veröffentlichungen von Ferring/Thom (1980), (1981), des Instituts für deutsche Wirtschaft (Konegen-Grenier 1989) und Staufenbiel (1991) grundlegende didaktische, zeitliche und personenkreisbezogene Kriterien eines Trainee-Programms formuliert, die sowohl als qualitative Anforderungen, aber auch als spezifizierende Indikatoren für eine Definition verstanden werden können:

- eine planvolle, nicht zufällige und gesteuerte Ausgestaltung des Programms,
- eine Dauer von mindestens sechs Monaten,
- ein Teilnehmerkreis, der sich in der Regel auf Hoch- bzw. Fachhochschulabsolventen beschränkt und sich
- auf einen Teilnehmerkreis bezieht, auf eine Gruppe von Hochschulabsolventen, nicht jedoch auf Einzelpersonen (vgl. Ferring/Thom 1980, S. 19).

Die „planvolle, nicht zufällige und gesteuerte Ausgestaltung“ wird operationalisiert durch das Bestehen von relativ präzisen Lernzielen, eine zielbezogene Auswahl von Lerninhalten, Lernorten, Lernmitteln und -methoden sowie eine zielbezogene Steuerung und Kontrolle im Programm (vgl. Thom 1987, S. 219; Meyer-Riedt 1993, S. 24). In den neueren deutschsprachigen Veröffentlichungen werden diese Kriterien mehrfach zitiert (so z.B. Watzlawik 1984, Meyer-Riedt 1993, Gulden 1996, Jendrowiak 1996).

Daraus haben sich in der zitierten Literatur vier charakteristische *„Elemente“* von Trainee-Programmen etabliert:

- *Job Rotation*: der systematische Arbeitsplatz- bzw. Aufgabenwechsel innerhalb einer Organisation,
- *Training-off-the-job*: die geplante Weiterbildung in Form von Bildungsmaßnahmen außerhalb des Arbeitsplatzes,
- *Training-on-the-job*: das Lernen am Arbeitsplatz,
- *Projektarbeit*: die (zeitlich befristete) Arbeit an einem Projekt (Genaueres dazu S. 47).

Eine erste Sichtung von Stellenanzeigen und relevanten Homepage-Informationen zeigte, dass viele Programme darüber hinaus noch weitere „Elemente“ beinhalten, wie z.B. Mentoring- und Coaching-Angebote und diverse Arrangements.

Wie bereits erwähnt, haben Ferring/Thom (1981) drei verschiedene Typen von Trainee-Programmen konzipiert, die Thom/Giesen (1998) um zwei weitere ergänzt haben. Die Typen unterscheiden sich hinsichtlich „[…] der Art, der Anzahl sowie der Aufenthaltsdauer der von einem Trainee zu durchlaufenden Ressorts und damit in der Ausbildungsbreite bzw. –tiefe sowie dem Grad der Aufgabenverantwortung […] [und dem, d. Verf.] Grad der Standardisierung." (Thom/Giesen 1998, S. 8). Daraus lassen sich vier ordinale Merkmale gewinnen, die zur Unterscheidung der Programmtypen herangezogen werden können:

- *Ausmaß der Job Rotation:* Wie viele Ressorts[5] werden vom Trainee durchlaufen?
- *Grad der Verantwortung für die Ausführung der Tätigkeit*: Übernimmt der Trainee von Anbeginn an oder erst sukzessive die Verantwortung für seine Tätigkeit? Ist er voll- oder teilverantwortlich oder übernimmt er praktisch keine Verantwortung?
- *Grad der Standardisierung des Programms*: Weist das Programm ein Curriculum mit einem modularen Aufbau auf (Genaueres siehe S. 75) oder ist das Programm flexibel gestaltbar?
- *Grad der Ausbildungstiefe des Programms*: Wie lange dauert der Aufenthalt in den Ressorts? Wie intensiv beschäftigt sich der Trainee mit einer Aufgabe? (vgl. ebd.)

1. „Klassisches" ressortübergreifendes Trainee-Programm

Dieser Typ ist durch standardisierte Informations- und Orientierungsphasen in allen relevanten Ressorts charakterisiert. Der Trainee durchläuft in gleichen Zeitabschnitten verschiedene Ressorts, ohne sich auf ein bestimmtes festzulegen. Er arbeitet sich in verschiedene Aufgabengebiete über ein „learning-by-doing" ein. Bedingt durch die kurze Aufenthaltsdauer pro Abteilung wird dem Trainee nur sehr begrenzt Verantwortung für die ihm zugeteilten Aufgaben übertragen. Das Training-off-the-job beinhaltet allgemeine berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahmen. Die Projektarbeit ist in diesem Programmtyp wenig oder gar nicht vorhanden (vgl. Ferring/Thom 1981, S. 24; Thom/Giesen 1998, S. 7; Meyer-Riedt 1993, S. 59).

- Ausmaß der Job Rotation: hoch
→ es werden viele Ressorts durchlaufen.

- Grad der Standardisierung: hoch
→ es existiert ein Rahmenplan bzw. Curriculum

- Grad der Verantwortung: niedrig
→ der Trainee übernimmt keine große Verantwortung.

- Grad der Ausbildungstiefe: gering
→ Aufenthalt in einem Ressort ist kurz. Beschäftigung mit einer Aufgabe ist wenig intensiv.

2. Ressortübergreifendes Trainee-Programm mit Fachausbildungsphase

In einer meist standardisierten Grundausbildungsphase gewinnt der Trainee einen Überblick über mehrere Ressorts. Dann folgt eine individuelle Fachausbildungsphase, die auf ein bestimmtes Ressort

[5] Unter „Ressort" soll hier ein fachspezifischer Funktionsbereich verstanden werden (z.B. Bereich „Absatz" mit den jeweiligen Aufgabengebieten: Vertrieb, Marktforschung, Marketing), der bestimmte Abteilungen und Dienststellen eines Unternehmens umfassen kann. Was unter „Ressort" im konkreten Fall zu verstehen ist, hängt von der Organisationsgestaltung eines Unternehmens ab (Gliederungstiefe, Verteilung von Weisungsrechten, Anzahl und Unter- bzw. Zuteilungen von Aufgabenbereichen in und zu verschiedenen Abteilungen) (vgl. Staehle 1994, S. 704ff).

begrenzt ist und länger dauert. Dort findet ein intensiveres Training-on-the-job mit Übertragung von teilweiser Verantwortung statt. Auch hier ist die begleitende Weiterbildung ein fester Bestandteil (vgl. ebd.).

- Grad der Job Rotation: mittel
→ es werden wenige Ressorts durchlaufen.

- Grad der Standardisierung: mittel
→ es existiert ein Rahmenplan bzw. Curriculum für die Grundausbildungsphase.

- Grad der Verantwortung: mittel
→ Verantwortung steigt sukzessiv: in der Grundausbildung gering, in der Fachausbildung hoch.

- Grad der Ausbildungstiefe: mittel
→ Aufenthalte in der Grundausbildung sind kurz. Aufenthalt in der Fachausbildung lang und Beschäftigung mit einer Aufgabe ist intensiv.

3. Ressortbegrenztes Trainee-Programm mit Vertiefungsphase:

Die allgemeine Grundausbildungsphase findet in nur einem Ressort auf verschiedenen Ausbildungsstationen (Abteilungen) statt. Die individuelle Vertiefungsphase in einem bestimmten Aufgabenbereich steht bei dieser Programmart im Mittelpunkt. Dieser Typ unterscheidet sich von den beiden erstgenannten durch das intensiver ausgeprägte „Training-on-the-job“ und den höheren Grad an Aufgabenverantwortung (vgl. ebd.).

- Grad der Job Rotation: gering
→ es wird nur ein Ressort durchlaufen.

- Grad der Standardisierung: mittel
→ es existiert ein Rahmenplan bzw. Curriculum für die Grundausbildungsphase.

- Grad der Verantwortung: hoch
→ Verantwortung von Anbeginn hoch.

- Grad der Ausbildungstiefe: hoch
→ Aufenthalt im Ressort ist lang. Beschäftigung mit einer Aufgabe ist intensiv.

4. Projektorientiertes Trainee-Programm

Der Trainee lernt das Unternehmen im Rahmen eines oder mehrerer Projekte sternförmig kennen. Er arbeitet von Anbeginn daran teil- bis eigenverantwortlich mit und nimmt dabei Kontakt zu anderen Ressorts auf. Die Projektarbeit wird durch Informationsaufenthalte in anderen Unternehmensbereichen und eine berufsbegleitende Weiterbildung (off-the-job) ergänzt (vgl. Thom/Giesen 1998, S. 8).

- Grad der Job Rotation: mittel
→ der Trainee nimmt Kontakt zu anderen Ressorts auf.

- Grad der Standardisierung: gering
→ es existiert kein Rahmenplan bzw. Curriculum.

- Grad der Verantwortung: hoch
→ Verantwortung von Anbeginn hoch.

- Grad der Ausbildungstiefe: mittel
→ der Trainee beschäftigt sich intensiv und lang mit dem Projekt.

5. Individuelles und flexibles Programm

Hier wird die Auswahl von Ausbildungsstationen individuell zwischen dem Trainee, der Personalabteilung und den zuständigen Fachabteilungen vereinbart. Die Abfolge der Module innerhalb des Programms ist demzufolge nicht-standardisiert. Die Anzahl der Ausbildungsstationen ist auf wenige fach- oder ressortbezogene Stationen begrenzt. Der Grad der Verantwortung ist hoch (vgl. ebd.).

- Grad der Job Rotation: gering bis mittel
→ es werden wenige Ressorts durchlaufen.

- Grad der Verantwortung: mittel bis hoch
→ volle Verantwortung von Anbeginn

- Grad der Standardisierung: gering
→ es existiert kein Rahmenplan bzw. Curriculum.

- Grad der Ausbildungstiefe: k. A.
→ Je nach Länge des Aufenthalts in einem Ressort entweder intensiv oder nicht intensiv.

Abbildung 1: Beispiel für ein "klassisches" ressortübergreifendes Trainee-Programm

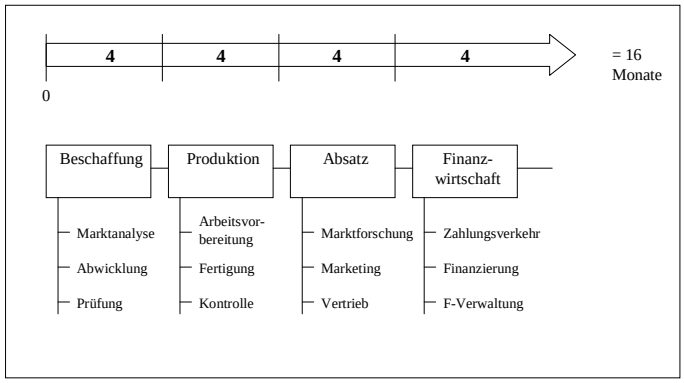


Abbildung 2: Beispiel für ein ressortübergreifendes Trainee-Programm mit Fachausbildungsphase

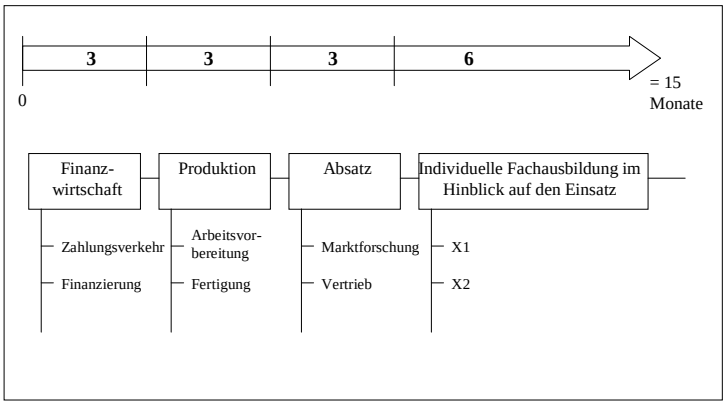
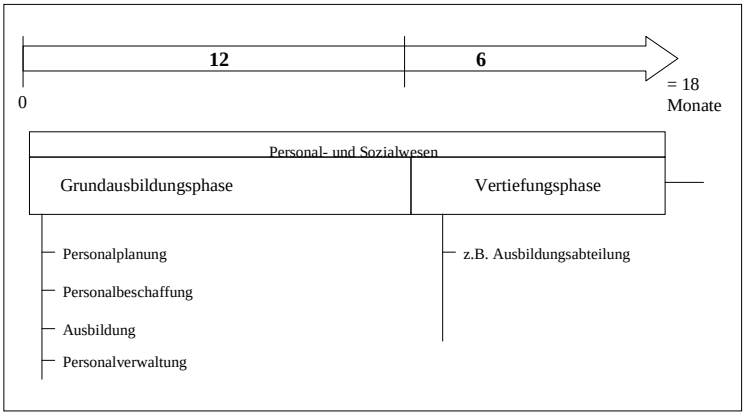


Abbildung 3: Beispiel für ein ressortbegrenztes Trainee-Programm mit Vertiefungsphase



Quelle: Ferring/Thom 1981, S. 24.

Thom/Giesen (1998) und Meyer-Riedt (1993) bezeichnen die Programmtypen anhand von *zwei* Differenzierungskriterien: „Ressortübergreifend versus Ressortbegrenzt“ und „Standardisiert versus Individuell“. Die vier Unterscheidungsmerkmale sind hier konfundiert. *Ressortübergreifende Programme (Typ 1, 2, z.T. 4)* zeichnen sich durch ein hohes bis mittleres Ausmaß an Job Rotation, einen geringen bis mittleren Verantwortungsgrad und geringe bis mittlere Ausbildungstiefe aus. Das Ziel des Programms besteht in der Ausbildung von „Generalisten“. Die Entscheidung über den Aufgabenbereich nach der Übernahme des Trainees durch das Unternehmen erfolgt relativ spät (vgl. Meyer-Riedt 1993, S. 59). Ressortbegrenzte Trainee-Programme (Typ 3, teilweise 5) ist durch ein niedriges Ausmaß an Job Rotation, einem hohen Verantwortungsgrad und großer Ausbildungstiefe charakterisiert. Die Zielsetzung besteht darin, die Trainees nach einer anfänglichen Job Rotation frühzeitig in einem Bereich zu spezialisieren. Die Entscheidung über die spätere Einsatzstelle wird nach einer anfänglichen Grundausbildung im Ressort oder bereits bei Programmbeginn getroffen, die Vertiefungsphase wird in diesem ausgewählten Ressort durchlaufen (vgl. ebd., S. 61).[6]

Bei „*Standardisierten Programmen*“ (Typ 1, 2, 3) ist der Ablauf für alle Trainees relativ ähnlich, da ein Rahmenplan (Curriculum) existiert. Die Einhaltung dieses Plans ist jedoch nicht als obligatorisch zu betrachten, der Plan bildet vielmehr einen Rahmen für die Erstellung eines individuellen Ausbildungsplans. „*Individuell ausgestaltete Programme*“ (Typ 4, 5) sind auf die Kenntnisse und Fähigkeiten der Trainees und die Bedürfnisse der Fachabteilungen zugeschnitten. Die Ausgestaltung variiert zwischen Trainee-Stellen erheblich und ist im Laufe der Zeit veränderbar (vgl. ebd., S. 63).

[6] Konegen-Grenier (1999) unterscheidet Trainee-Programme anhand der Kriterien „Grad der Standardisierung“ und „Grad der Spezialisierung“ (vgl. Konegen-Grenier 1999, S. 7). Letzteres ist mit der Ausbildungstiefe weitgehend identisch. Die Kriterien der Autorin werden in der Literatur nicht so häufig zitiert.

Die Ergebnisse der Untersuchung von Thom et al. (2002) zu Trainee-Programmen für Wirtschaftswissenschafter, der Studie der Kienbaum Executive Consultants GmbH (Enaux/Molina 2003) und des Instituts der deutschen Wirtschaft (Konegen-Grenier 1999) zeigen ein relativ aktuelles, jedoch nicht ganz repräsentatives Bild der Programme (Genaueres dazu S. 54). Augenfällig ist die fehlende Übereinstimmung der Ergebnisse, die vermutlich auf unterschiedliche Adressatengruppen der Programme zurückgeführt werden kann: Nach Thom/Giesen (1998) sind Industrieunternehmen, gefolgt von Banken und Dienstleistungsunternehmen Hauptanbieter (vgl. Thom/Giesen 1998, S. 7). Bei Enaux/Molina (2003) und Konegen-Grenier (1999) bilden die Banken und die IT-Branche die größte Anbietergruppe in der Untersuchung. Es handelt sich in erster Linie um Großkonzerne mit mehr als 5.000 Mitarbeitern (vgl. Enaux/Molina 2003, S. 4; Konegen-Grenier 1999, S. 6). Die Unternehmen gewinnen den Nachwuchs für das Programm überwiegend über Initiativbewerbungen (78,2 %) und Personalanzeigen in überregionalen Printmedien und im Internet (ca. 70 %) (vgl. Thom et al. 1999, S. 284).

Der Großteil der Trainee-Programme dauert 12-18 Monate (vgl. ebd., S. 15; Thom et al. 2002, S. 26). In der Vergangenheit wurde ein Trend zur Verkürzung der Dauer und zur Öffnung für andere Mitarbeitergruppen festgestellt (vgl. ebd.). Die aktive, eigenverantwortliche Mitarbeit des Trainees im „Tagesgeschäft“[7] und in einem Projekt hat wesentlich an Bedeutung gewonnen, der Charakter einer Informations- und Orientierungsmaßnahme ist im Vergleich zu den 1980er Jahren verloren gegangen (vgl. Thom/Giesen 1998, S. 7). Die genannten Autoren konstatieren einen Trend zur Ressortbegrenzung, Ausbildungstiefe und (teilweise) Individualisierung (Ent-Standardisierung). Lediglich drei von fünf Unternehmen haben standardisierte Programme. Vier von fünf Trainees der Wirtschaftswissenschaften arbeiten an kleinen oder größeren Projekten mit. Die Projektarbeit ist in der Regel mit dem Tagesgeschäft kombiniert (vgl. Thom et al. 2002, S. 27; Thom/Giesen 1998, S. 14). Durchschnittlich durchläuft ein Trainee vier bis sechs Stationen[8] (vgl. Enaux/Molina 2003, S. 13). Besonders hoch ist der Anteil des „Training-on-the-job“ in den Trainee-Programmen (ca. 80 %) (vgl. Thom/Giesen 1998, S. 7).

In knapp drei Viertel der von Konegen-Grenier (1999) befragten Unternehmen arbeiten und lernen die Trainees sowohl im Hauptsitz als auch in den Filialen. Im Zuge der Internationalisierung der Märkte wird dem Auslandsaufenthalt immer größere Bedeutung zugemessen. Ca. 50 % der Unternehmen in der zitierten Studie bieten den Trainees die Möglichkeit zum Auslandseinsatz. Ein Sechstel bereitet den Nachwuchs in einer international gemischten Gruppe auf die spätere Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben vor (vgl. Konegen-Grenier 1999, S. 7).

In der einschlägigen Literatur, insbesondere in Fachzeitschriften, werden Trainee-Programme auch *kritisch* diskutiert. Das Einstiegsgehalt von Trainees ist im Durchschnitt geringer als bei Direkteinsteigern, diesen Verlust gleichen die Trainees nach der Übernahme durch das Unternehmen erst nach ei-

[7] „Tagesgeschäft“ oder „operatives Geschäft“ bedeutet hier die Bearbeitung laufender Aufträge, Anfragen und Tätigkeiten in einem Arbeitsbereich bzw. Ressort außerhalb eines Projekts.
[8] Mit „Stationen“ meinen die Autoren Abteilungen, nicht Ressorts.

nigen Jahren aus (vgl. Enaux/Molina 2003, S. 16f). Anhand der Angabe der Zielposition ist zu erkennen, dass die Programme nicht automatisch zu einer anspruchsvollen Führungsaufgabe führen. Schätzungsweise 13 % der ehemaligen Trainees übernehmen im Anschluss lediglich eine qualifizierte Sachbearbeitungsstelle. Viele Unternehmen lassen die Frage nach einer Übernahme und der Zielposition generell offen (vgl. Kongenen-Grenier 1999, S. 16). Gleichwohl zeigen viele Trainees hohe Aufstiegserwartungen und entwickeln sogar ein „Kronprinzdenken" (Thom/Giesen 1998, S. 19). Nach der Untersuchung von Gulden (1996) schätzen Hochschulabsolventen den Einstieg in ein Unternehmen über eine Trainee-Stelle als karriereförderlicher ein als über einen Direkteinstieg (vgl. Gulden 1996, S. 80f). Die offensichtliche Diskrepanz der Erwartungen des Unternehmens und des Trainees führt gelegentlich zu Problemen bei der Durchführung des Programms und dürfte auf das Fehlen von klar definierten Zielen und einem notwendigen Maß an Transparenz zurückzuführen sein (vgl. Huf 2004, S. 67; Thom/Giesen 1998, S. 20).

Trotz dieser „paradoxen Grundstruktur" (Huf 2004, S. 68) schreiben einige Autoren ehemaligen Trainees bessere Karrierechancen innerhalb des Unternehmens zu als Direkteinsteigern. Dies könnte mit der Präferenz für die Zielgruppe der „High Potentials" (siehe S. 58) zusammenhängen. Unternehmen konkurrieren miteinander in einem „war for talents" (Gast et al. 2000, S. 49) um diesen „begehrten" Arbeitsfaktor und richten ihr Personalmarketing speziell auf diese Gruppe aus. Da sich der Fach- und Führungskräftenachwuchs idealiter aus „High Potentials" rekrutiert und Trainee-Programme in hohem Maß auf diese Absolventengruppe ausgerichtet ist, haben ehemalige Trainees später bessere Aufstiegschancen (vgl. ebd., S. 52). Die Assoziation von Karriere und Trainee-Programm, so vermutet die Verfasserin, dürfte weniger auf den Status eines ehemaligen Trainees, sondern auf die überdurchschnittlichen Kompetenzen und Qualifikationen von „High-Potentials" zurückzuführen sein.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über viel zitierte deutschsprachige Veröffentlichungen zum Thema „Trainee-Programme".

Tabelle 1: Überblick zu den Veröffentlichungen zum Thema "Trainee-Programme"

	Autoren	Zeitraum	Fallzahl	Erhebungs-instrument	Analysemethode	Erhobene Merkmale	Besondere Fragestellung	Hintergrund der Studie
1	Ferring/Thom (1980)	Aug 1979 - März 1980	62* 62**	Fragebogen: schriftlich	deskriptiv: relat. Häufigkeiten	1. Strukturdaten der Unternehmen 2. Konzeption u. Durchführung der TP 3. Bewährung d. TP in der betr. Praxis 4. TP im Kontex zu anderen PE-Maßnahmen	Funktionen von TP für Wirtschafts-wissenschaftler	aufbauend auf einer Dipl.-Arbeit
2	Landsberg (1980)	1979	126* 356**	Fragebogen: schriftlich, kombiniert mit Inhaltsanalyse	deskriptiv: relat. Häufigkeiten	1. Strukturdaten des Arbeitsmarktes 2. Hochschulabsolventen im Betrieb 3. Auswahlverfahren und Profile der Trainees	Übergang von der Hochschule in die Wirtschaft	Bericht vom Institut der deutschen Wirt-schaft
3	Watzlawik (1984)	Jun 1980-Jun 1982	1** 40*** 1*	Beobachtungen, teilstandard. Interview: Gruppenbefragung	inferenzstatistisch: Varianz- und Trendanalysen Faktorenanalyse	Psychologische Ausrichtung: Beziehung zwischen d. Ausbildungsmethoden eines TP, der Arbeitszufriedenheit der TN und ihrer Leistung während des Programmablaufs	zufriedenheitsför-dernde und phasen-spezif. Bedingungen der TP aufdecken	Dissertation
4	Meyer-Riedt (1993)	Aug 1988-Nov 1988	145*	Fragebogen: schriftlich	deskriptiv: relat. Häufigkeiten	1. Ziele, Konzepte, Inhalte der TP 2. Einstellungskriterien der Unt. 3. Beurteilung von Trainees 4. Bewährung der TP im Unt.	Umfassende Be-standsaufnahme über die Situation der TP	Dissertation
5	Gulden (1996)	Juni 1993-Aug 1993 Wintersem. 1993/94	240+ 56*	Fragebogen: schriftlich	inferenzstatistisch: Faktorenanalyse Regressionsanalyse	1. Auswahlverfahren und Profile der Trainees 2. Zweck der Durchführung von TP für Unt. 3. Studentenbefragung: Selbsteinschätzung, persönliche Überzeugungen, Einstellunge zu TP	Ist-Soll Vergleich: Einstellungen, Per-sönlichkeit der Stu-denten im Vgl. zu den Erwartungen der Unternehmen	Dissertation
6	Konegen-Grenier (1999)	Frühjahr 1999	117*	Fragebogen: schriftlich	deskriptiv: relat. Häufigkeiten	1. Lernziele 2. Lernformen 3. Gesuchte Studienfachrichtungen	Umfassende Be-standsaufnahme über die Situation der TP	Bericht des Institut der deutschen Wirt-schaft
7	Thom et al. (2002)	2001	103* 1680**	Fragebogen: schriftlich	deskriptiv: relat. Häufigkeiten	1. Verbreitung und Anwendung der TP 2. aktuelle Konzeptionen	Umfassende Ist-Aufnahme in deutschen Unternehmen	Zusammenarbeit IOP Uni Bern u. Staufenbiel-Institut
8	Enaux/Molina (2003)	Frühjahr 2002,00	89*	Fragebogen: schriftlich	deskriptiv: relat. Häufigkeiten Signifikanztests	1. aktuelle Begriffsbestimmung 2. Benchmark-Überblick 3. Ermittlung von Prädikatoren für die Vorher-sage von erfolgreichen Programmen	Umfassende Ist-Aufnahme in deutschen Unternehmen	Veröffentlichung der Kienbaum Consultants GmbH

* Anzahl der Unternehmen ** Anzahl der TP *** Anzahl der Trainees + Studenten, die befragt wurden

2.2 Zu den „Elementen“ von Trainee-Programmen

In den folgenden Unterkapiteln wird die Verfasserin die „Elemente“ von Trainee-Programmen (Training-off- und -on-the-job, Job Rotation, Projektarbeit) entsprechend der Zugehörigkeit zu einer *pädagogischen Handlungsform* oder einer *betrieblichen Arbeitsform* systematisch analysieren. Diese Zweiteilung wird mit der Bestimmung der Programme als Weiterbildungs- und Einarbeitungsmaßnahme begründet. Vom allgemeinen Begriff der „Personalentwicklung“ wird damit abgegangen.

Im Vordergrund steht die *Mikroebene* mit einer handlungstheoretischen Perspektive, die die Absichten, Erwartungen, Kompetenzen und Ziele der einzelnen Akteure (Trainee, Personalentwickler) in den Mittelpunkt rückt. Im Vordergrund stehen dementsprechend basale Strukturen des Handelns, die Identifizierung von Akteuren, deren Motivation und Absichten. Das pädagogische Handeln eines Akteurs (= pädagogischer Akteur) ist immer auf den Lernenden (Trainee) und eine bestimmte „Sache“ (Lehr-Lernstoff, Gegenstand und Thema[9] einer Beratung) bezogen, die gelernt wird (vgl. Diederich 1988, S. 256). Unter der pädagogischen Zielsetzung, Lernen zu fördern, erwirbt der Lernende aufgrund von Erfahrungen mit der „Sache“ Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sein Handeln verändern, erweitern und zur Bewältigung von Lebenssituationen beitragen (vgl. Arnold et al. 2001, S. 196).

„Arbeit“ kann als ein Tätigsein des Menschen bestimmt werden, „[…] bei dem dieser mit anderen Menschen und (technischen) Hilfsmitteln in Interaktion tritt, wobei unter wirtschaftlichen Zielsetzungen Güter und Dienstleistungen erstellt werden, die (zumeist) entweder vermarktet oder von der Allgemeinheit (Steuern, Subventionen) finanziert werden.“ (Stirn 1980, in Luczak 1998, S. 3).[10] Pädagogisches Handeln und Arbeiten sind planvoll, zielgerichtet und willentlich gesteuert. Beide Handlungsformen sind in Bezügen zwischen drei Polen eingebettet und erfüllen einen bestimmten Zweck, der mittelbar auf die Zukunft gerichtet ist. Beide sind bezüglich eines Lern- und Arbeitsziels optimierbar.

Allerdings hinkt die Analogie des pädagogischen Handelns und Arbeitens. Während pädagogisches Handeln ausschließlich durch pädagogische Akteure realisiert wird, ist die Arbeit ein Handeln des Trainees. Obwohl in beiden Fällen die Anfangsbedingungen und Ergebnisse grundsätzlich objektiv messbar sind, ist der Lehr-Lernprozess im Gegensatz zum Arbeitsprozess *nicht* als monokausale Transformation von Input-Ressourcen zu einem Output modellierbar. „Der Kausalschluß: je besser die Prüfungsleistung [Output, d. Verf.], desto besser war die Ausbildung [Input, d. Verf.], ist für den Bildungsbereich nicht zulässig, weil er fehlerhaft ist.“ (Jendrowiak 1996, S. 113).

Der Lernende wirkt am Lehr-Lernprozess, wie auch am Beratungsprozess, *aktiv* mit. Daher ist das Ergebnis des pädagogischen Handelns immer auch auf den Beitrag des Lernenden und die zu lernende

[9] Der Begriff „Thema“ wird auch in der TZI verwendet. Er ist jedoch nicht identisch mit einem Lehr-, Lernstoff (vgl. Reiser/Lotz 1995, S. 24).

[10] Es gibt keinen einheitlichen Begriff der „menschlichen Arbeit“ sondern disziplinspezifische Arbeitsbegriffe, z.B. Arbeit als Produktionsfaktor oder als Verausgabung menschlicher Ressourcen (vgl. Luczak 1998, S. 11). „Arbeit“ ist hier auf Erwerbsarbeit bezogen.

„Sache“ zurückzuführen. Während das Arbeitshandeln grundsätzlich empirisch beobachtbar und beschreibbar ist, trifft dies für das Lernen des Trainees - als kognitiver Prozess - bedingt zu. Es kann lediglich das Lernergebnis und die „externe Operation“ (König/Riedel 1973, S. 22) des Lernenden (z.B. Bewegungen) erfasst werden. Der Lernprozess ist daher bestenfalls rekonstruierbar (vgl. ebd.). Die Verfasserin entschließt sich aus diesem Grund, explizit auf pädagogische Handlungsformen und nicht auf Lernformen einzugehen.[11]

In die folgende Darstellung werden dennoch *beide* Handlungsformen einbezogen. Die Trainings werden als pädagogische Handlungsformen, Job Rotation und Projektarbeit als betriebliche Arbeitsformen behandelt. Zur Vereinfachung wird ein egalitäres und konfliktfreies Verhältnis zwischen den Akteuren unterstellt.

2.2.1 Identifizierung von Akteuren und Sachaspekten

In der schulpädagogischen Didaktik[12] wird das „didaktische Dreieck“ zwischen Lehrer-Schüler-Lehrstoff aufgespannt. Hier wird zwischen folgenden drei Polen unterschieden*: dem Trainee, den „pädagogischen Akteuren“ im Unternehmen und dem Sachaspekt*.[13]

Der Trainee ist ein Absolvent einer Ausbildung nach den ISCED-97-Niveaus 5a und 6 (vgl. OECD 1999, S. 51ff), der ein Trainee-Programm eines Unternehmens durchläuft. Ausbildungen auf diesem Niveau (Hochschulausbildung) sind „[…] largely theoretically-based and are intended to provide sufficient qualifications for gaining entry into advanced research programmes and professions with high skills requirements.“ (ebd., S. 51). Der Trainee ist - sofern er vorher kein Praktikum absolviert hat - neu im Unternehmen. In den Stellenanzeigen von Trainee-Programmen werden neben den fachlichen Qualifikationen zahlreiche Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen genannt,[14] die einerseits Voraussetzungen an die Bewerber darstellen (z.B. Engagement, Durchsetzungsfähigkeit, Kommunikationsstärke, Teamgeist, Kreativität) und andererseits durch Trainingsmaßnahmen gefördert werden sollen.

[11] Eine sehr ausführliche Darstellung und Analyse von Lernformen bei Trainee-Programmen ist in Jendrowiak (1996) zu finden.

[12] Die Didaktik ist eine (schul-)pädagogische „Subdisziplin“, die sich auf Fragen des geplanten, langfristig angelegten und systematischen Lernens in Institutionen konzentriert. Sie beschäftigt sich aber auch mit der Hilfestellung beim selbstorganisierten Lernen (vgl. Kiper/Mischke 2004, S. 13.).

[13] Der Trainee wird hier nicht als ein unmündiges „Objekt der Förderung“ begriffen. Zu den Möglichkeiten der Darstellung von pädagogischen bzw. didaktischen Dreiecken siehe Diederich 1988, S. 256f.

[14] Die Abgrenzung von „Kompetenz“ und „Qualifikation“ erfolgt anhand des „Herkunftsorts“ der Begriffsbestimmung. Eine Kompetenz wird aufgrund individuell-subjektiver Dimensionen definiert (vgl. Wittwer 2003, S. 111). Sie ist an das Individuum gebunden und kann nur von ihm selbst entwickelt werden (vgl. Diettrich/Gillen 2005, S. 4). Eine „Qualifikation“ ist mehr gesellschaftlich („objektiv“) bestimmt und funktional auf die Erfordernisse eines Arbeitsplatzes gerichtet bzw. an diese angepasst (vgl. Wittwer 2003, S. 111).

Ein Versuch der Auflistung von verschiedenen Schlüsselqualifikationen soll hier nicht übernommen werden. Die grobe Unterscheidung zwischen „Handlungs-, Personal-, Methoden- und Sozialkompetenz“ (Lang 2000) bietet jedoch einen kurzen Einblick in die Schlüsselqualifikationsthematik:[15]

Tabelle 2: Kompetenzfelder der Trainees

Bezeichnung:	Bestimmung:
Handlungskompetenz	- „Zielbewusst methodisch denken, konsequent handeln und arbeiten! Trotzdem flexible bleiben, das Ziel aber im Auge behalten.“ - „Sich und andere begeistern; Freude an der eigenen Leistung haben.“ - „Nicht nur rational reagieren, sondern auch emotional und mit dem ganzen Körper.“ - „Als Mensch einfach sein; so die Verhältnisse vereinfachen.“ - „Grenzen erkennen und anerkennen; zwischen wichtig und unwichtig, richtig und falsch unterscheiden.“ - „Das Wesentliche erfassen und in den Mittelpunkt stellen; Prioritäten setzen.“
Methodenkompetenz	Kennen und Beherrschen von verschiedenen Methoden und fähig sein, sie am Arbeitsplatz zur Erledigung der ihnen gestellten Aufgaben in wechselnden Situationen im Umgang mit Sachen, Personen, Gruppen und zur Lösung von Sachproblemen erfolgreich anzuwenden.
Personale Kompetenz	Kompetent sein im Umgang mit der eigenen Person: - Objektive Selbstwahrnehmung: sich seines Werdegangs und Zustandes bewusst sein. - Selbsteinsicht, Selbstkonzept: Seine eigenen Grenzen kennen und viel von sich selbst wissen. - Selbstbewusstsein: Sich der eigenen Kraft, des eigenen Wertes bewusst sein und sich von anderem abgrenzen können. - Selbstvertrauen: Der eigenen Leistungskraft vertrauen können. - Angemessene emotionale Regulierung - Intelligenz und Kreativität
Soziale Kompetenz	Kompetent sein im Umgang mit anderen Menschen: Einfühlungsfähigkeit (Empathie), Verständnisvoll und Selbstkritisch sein können, Kommunikations-, Kontakt- und Beziehungsfähigkeit, Vorurteilsfrei im Umgang, Umsichtigkeit, Kompromissfähigkeit, Fähigkeit zur Toleranz und Fairness.

Quelle: Lang 2000, S. 52, 57, 211ff, 353.

Die Identifizierung von pädagogischen Akteuren gestaltet sich angesichts der unterschiedlichen Organisationsstrukturen von Unternehmen schwierig. Einerseits handelt es sich um Personalverantwortliche in den Fachabteilungen bzw. Ressorts, in denen der Trainee lernen wird, andererseits um Personalentwickler und Mitarbeiter der internen Weiterbildung. Nach einer Umfrage von Enaux/Molina (2003) sind die Mitarbeiter der Personalabteilung vornehmlich für die Koordination des Programms (z.B. Stellenwechsel), die Vermittlung auf Planstellen nach Programmende und für die soziale Betreuung des Trainees zuständig. Die fachliche Betreuung ühmen die Leiter der Fachabteilungen, z.B. in der Funktion von sog. „Mentoren“ (Genaueres dazu S. 34) (vgl. Enaux/Molina 2003, S. 20). Eine weitere Rolle spielen Bildungs- und Personalberater, die das Unternehmen für die Konzeption und Durchführung von Trainee-Programmen konsultiert, wie auch externe Seminarleiter und Trainer, die im Auftrag des Unternehmens Schulungen durchführen (vgl. Geißler/Orthey 1997, S. 357f; Carroll 1992,

[15] Tatsächlich werden in der Personalentwicklung sehr viele Kompetenz-Typen diskutiert; darunter die „Management-Kompetenz“, „Interkulturelle Kompetenz“, „Kommunikative Kompetenz“, „Medienkompetenz“ und „Ökologische Kompetenz“.

S. 72).[16] Die Zuordnung der Akteure zu bestimmten Ebenen der Programmplanung ist nicht eindeutig (Genaueres dazu siehe S. 69).

Die „Sache“ bildet sämtliche Inhalte ab, die gelernt werden können bzw. an denen sich der Trainee weiterbildet. Wenn man die „Sache“ ganzheitlich betrachtet bzw. „weit“ definiert, könnte sie zudem eine Lehr-Lernsituation bzw. -bedingung darstellen, in der gelernt bzw. gelehrt wird (Ort) und die gelernt bzw. gelehrt wird (Lernstoff) in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Problemen der Situation und der Kooperation mit anderen Personen (Lehr-Lernweg) (vgl. Baitsch 2003, S. 89). Die „Sache“ bildet dann einen praktischen Lernstoff, Lehrbedingung/ort und Lernmittel. Neben den fachspezifischen Inhalten in einem Seminar, würde dann ein zu bearbeitendes Projekt, laufende Aufträge, Anfragen und Tätigkeiten in einem Arbeitsbereich bzw. Ressort („Tagesgeschäft“) dazugehören. Dies könnte - sofern man sich dieser Sichtweise anschließt - eben beim Lernen im Rahmen und anhand eines Projekts oder laufender Aufträge am Arbeitsplatz (Tagesgeschäft) der Fall sein.

2.2.2 Pädagogisches Handeln

Beim pädagogischen Handeln verfolgen die pädagogischen Akteure die Absicht, das Lernen anderer Personen zu fördern (vgl. Giesecke 2000, S. 21f).[17] Im Fall von Trainee-Programmen würden die zuständigen Mitarbeiter des Unternehmens das Lernen des Trainees fördern, damit dieser ein bestimmtes Lernziel optimal erreichen kann.

Das pädagogische Handeln ist auf den Trainee bezogen, der einen weiteren Akteur in der pädagogischen Situation darstellt. Seine Absichten sind idealiter komplementär – z.B. die Intention, sich berufliche bzw. betriebliche Praxiserfahrung anzueignen. Diese Wechselseitigkeit des Handelns bezieht sich auf einen Sachaspekt („Sache“). Pädagogisches Handeln ist begründbar, sofern ein Lernbedarf des Trainees vorliegt. Ein Lernbedarf im Unternehmen entsteht dann, wenn und insofern eine Differenz („performance gap“) zwischen den Qualifikationen bzw. Kompetenzen des Trainees und den gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen der „Sache“ bzw. des Arbeitsplatzes existiert (vgl. Dalziel 1992, S. 184).

Eine *strukturbezogene Betrachtungsweise des pädagogischen Handelns* der pädagogischen Akteure fokussiert Handlungsformen sowie bestimmte Aufgaben, Entscheidungen bzw. Handlungsregeln. Nach Giesecke (2000) kann zwischen fünf Grundformen des pädagogischen Handelns unterschieden werden: Unterrichten, Beraten, Arrangieren, Informieren und Animieren (vgl. Giesecke 2000, S. 76ff). Bei jeder dieser Grundformen haben die pädagogischen Akteure Aufgaben, Entscheidungen bzw. Handlungsregeln zu befolgen bzw. zu treffen.

[16] Nach einer Untersuchung von Becker (2002) übt die letzte Gruppe aber einen relativ geringen Einfluss auf die betrieblichen Personal- und Weiterbildungsentscheidungen aus (vgl. Becker 2002, S. 114f).

[17] Pädagogisches Handeln ist eine Spezialform des „sozialen Handelns“, d.h. ein absichtliches inneres, äußeres Tun, Dulden und Unterlassen, das sich seinem subjektiven Sinn nach auf das Verhalten anderer Personen ausrichtet (vgl. Weber 1980 [1922], S. 1).

Diese „Regeln“ sind funktional angemessen, wenn sie gegenüber dem Unternehmen eine stützende und systemkonforme Funktion erfüllen. Sie sind sachlich angemessen, wenn sie durch mehrere wissenschaftliche Erkenntnisse über Lernen und pädagogisches Handeln begründbar sind (vgl. Nezel 1992, S. 131). In Anlehnung an Nezel (1992) wird zwischen fünf erwachsenenpädagogischen Regeln unterschieden, die jeweils aus „übergeordneten“ theoretischen Ansätzen abgeleitet sind.

1. „Theoretische Regeln“ sind Aussagen oder Hypothesen von erziehungswissenschaftlichen Theorien, Lerntheorien, didaktische Theorien). Diese Theorien können wiederum auf verschiedene wissenschaftstheoretische Positionen zurückgeführt werden. Hinter einer derartigen Position verbirgt sich jeweils eine bestimmte *Wertbasis*, d.h. methodische Prinzipien, Auswahl der Problemstellung, bestimmte metatheoretische Standpunkte (vgl. Albert 1984, S. 204).
2. Bei der Konstruktion von Lernfeldern der Erwachsenenbildung werden Entscheidungen über Größe, Adressaten und Aufbau des Lernfeldes sowie über Didaktik und Curricula getroffen. Diesbezügliche Regeln werden aus verschiedenen Gestaltungsansätzen abgeleitet.
3. Aus verschiedenen Ansätzen der Lehr- und Lerngestaltung werden (mikro-)didaktische Grundsätze und methodische Instrumentalisierungen deduziert.
4. Interaktionsregeln beziehen sich auf die Kommunikation zwischen den pädagogischen Akteuren und Trainees (vgl. Nezel 1992, S. 131). Leider geht Nezel (1992) nicht näher auf die Interaktionsregeln ein. Der Autor könnte sich jedoch auf Ansätze und Erkenntnisse der pädagogisch-psychologischen Kommunikationsforschung (Friedemann Schulz von Thun) zum Bereich Verständigung im Konflikt, der TA (Eric Berne) und der TZI (Ruth Cohn) beziehen. Daraus abgeleitete Aufgaben, Entscheidungen und Regeln treffen grundsätzlich für *alle* pädagogischen Handlungs- und Arbeitsformen („Elemente“) zu und werden in den weiteren Unterkapiteln daher „konstant“ gesetzt.
5. Aus der Organisations- und Entscheidungsstruktur in der betrieblichen Weiterbildung des Unternehmens folgen Regeln der Organisations- und Personalentwicklung. Hier ist zu beachten, dass Weiterbildung intern auch als Cost-/Profit-Center organisiert, aus dem Unternehmen überhaupt ausgegliedert (z.B. als Tochterunternehmen) [18] oder extern von einer Bildungsinstitution bezogen werden kann (vgl. Geißler/Orthey 1997, S. 357f).

Diese fünfte Regel nimmt, nach Meinung der Verfasserin, gegenüber den anderen eine Sonderstellung ein. Die betriebliche Organisations- und Entscheidungsstruktur ist maßgeblich von Unternehmensstrategien und -zielen bestimmt und sollte daher mit Theorien der betrieblichen Organisationslehre in Beziehung gesetzt werden. Die Kategorien 1-4 bieten der Organisation bzw. den pädagogischen Akteuren eine Hilfestellung bei der Planung und Realisierung von Weiterbildungsmaßnahmen.

Tabelle 3 bildet die Kategorien der Entscheidungen, Aufgaben und Regeln auch auf verschiedenen didaktischen Ebenen ab (vertikal), die auf S. 23 genauer besprochen werden. Damit wird

[18] Eine Form der Ausgliederung ist die „Corporate University“. Hier werden die Trainees in unternehmensspezifischen Akademien geschult (siehe S. 96).

eine Ähnlichkeit zu den „didaktischen Planungsfiltern“ in der curricularen Unterrichtsplanung augenscheinlich (vgl. Köck/Ott 1983, S. 110f). Aus „übergreifenden“ Theorien können möglicherweise Ansätze der Konstruktion von Lernfeldern und Lehr- und Lerngestaltung abgeleitet werden („von oben nach unten“). Kategorien der Planung, Realisierung und Durchführung pädagogischen Handelns werden spezifiziert und durch Entscheidungen, Aufgaben und Regeln konkretisiert (von links nach rechts).

Tabelle 3: Struktur des pädagogischen Handelns

Kategorien	**Spezifizierung**	**Entscheidungen, Aufgaben, Regeln**
Theorien: ⇓	→ Systematik → Lernverständnis → Methodik	Hypothesen von verschiedenen erziehungswissenschaftlichen, didaktischen Theorien können einander gegenübergestellt werden.
Konstruktion von Lernfeldern:	→ Größe des Lernfeldes	Entscheidungen über Grenzen des räumlich-gegenständlichen Lernfeldes, Dauer des Programms und der Lerneinheiten.
	→ Adressaten:	Definition der Zielgruppe
	→ Rolle des Adressaten:	Planungsobjekt versus Subjekt
	→ Lerninhalte:	Theoretisch oder praxisbezogen
	→ Curriculumbezug:	- Anordnung der Lehr-Lerninhalte im Curriculum tendenziell durch Systematik des Lernstoffs gegeben. - Anordnung durch arbeitsplatzbezogene Problemstellungen und Handlungsbereiche.
Lehr- und Lerngestaltung:	→ Organisationsformen des Lehrens:	Gegeben, wenn geplant. Nicht gegeben, wenn nicht geplant.
	→ Methoden:	Gegeben, wenn geplant. Nicht gegeben, wenn nicht geplant.
	→(auto-)didaktische Regeln:	Gegeben, wenn geplant. Nicht gegeben, wenn nicht geplant.
Interaktion:	→ Regeln der Interaktion, Kommunikation und Konfliktbewältigung:	- 3 Vorgänge (wahrnehmen, interpretieren und fühlen) auseinander halten - Formulieren von Ich-Botschaften - Realitätsprüfung von „Phantasien“ - Berücksichtigung der Eigenarten des Senders, Empfängers und die Beziehung zwischen ihnen. - Metakommunikation - Abkehr von Oberflächlichkeiten - Herstellung einer Balance von Bezogenheit und Abgrenzung.
⇓ Kategorien mit den jeweiligen Spezifizierungen bieten der Organisation eine pädagogische Hilfestellung für die Entscheidungsfindung bei der Konzeption und Durchführung des Trainee-Programms.		⇑ Die Entscheidungsinstanzen treffen konkrete Entscheidungen und führen bestimmte Aufgaben auf verschiedenen didaktischen Ebenen durch oder geben diese in Auftrag.
Organisations- und Entscheidungsstruktur in der Weiterbildung:	→ Entscheidungsinstanzen:	- Unternehmensleitung - Mitarbeiter der Fachabteilung. - Mitarbeiter der Personal- bzw. Weiterbildungsabteilung (sofern kein Outsourcing).

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Nezel 1992, S. 131; Giesecke 2000, S. 76f; Schulz von Thun 1990, S. 72ff, 87f; Reiser/Lotz 1995, S. 80.

Die Entscheidungen der pädagogischen Akteure - als Resultate des Handelns - manifestieren die Ausgestaltung einer Grundform des pädagogischen Handelns in einer *konkreten* pädagogischen Situation. Andererseits sind den verschiedenen Grundformen eine bestimmte Struktur des Lernfeldes und

der Lehr-Lerngestaltung sowie eine Lernfunktion bereits inhärent. D.h. pädagogische Akteure entscheiden sich bspw. für oder gegen die Handlungsform „Beratung“, weil sie deren basale Strukturmerkmale und damit deren Beitrag für das Lernen des Trainees und die Ziele des Unternehmens kennen.

Eine *prozessbezogene Betrachtungsweise des pädagogischen Handelns* der verschiedenen pädagogischen Akteure bezieht sich auf den zeitlichen Verlauf des Handelns, also auf verschiedene Entscheidungs- und Aufgabenschritte. In der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht, Beratung und Arrangements ergeben sich Ähnlichkeiten in der Handlungsabfolge (vgl. Dalziel 1992, S. 184; Roscoe 1992, S. 144f; Rothwell/Kazanas 1994, S. 7f). Die folgende sequentielle Handlungsabfolge trifft in erster Linie auf die mikrodidaktische Ebene zu, ist aber auch auf die makrodidaktische Ebene (Planungsebene) übertragbar (Genaueres siehe S. 71f):

1. *Prüfung der Vorbedingungen, in die gehandelt wird*: z.B. die organisatorischen Strukturen und Prozesse des Unternehmens, die Qualifikationen, Kompetenzen der Trainees.

2. *Festlegung des Ziels*: Das Ziel ist das, „was am Ende eines Lernprozesses herauskommen, sein *Ergebnis* sein soll.“ [Hervorheb. i. Orig.] (Giesecke 2000, S. 59). Diese werden auch als „Soll-Werte“ bezeichnet (vgl. König/Riedel 1976, S. 34). Solche „strategischen“ Ziele sind von operationalisierten Teillernzielen zu unterscheiden.

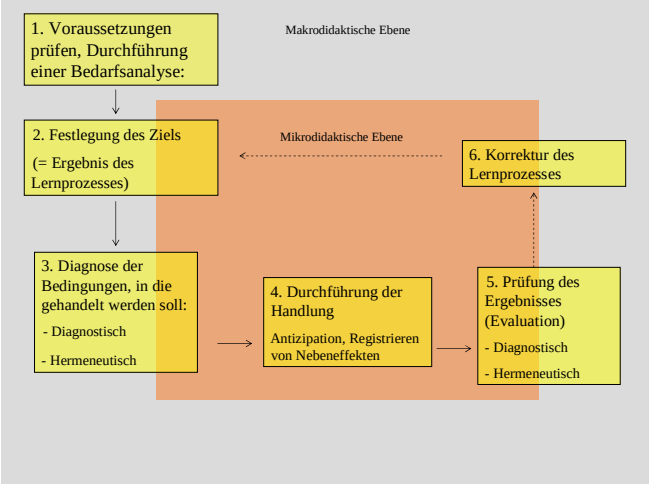
3. *Einschätzung der Bedingungen des Trainees*: Mit Hilfe von Instrumenten der psychologischen Diagnostik oder in einem hermeneutischen Prozess werden die Lernbereitschaft, Lernfähigkeit, Kompetenzen sowie der Wissens- und Kenntnisstand des Trainees, seine Erwartungen an die Maßnahme, seine Motivation und persönlichen Entwicklungsziele werden ermittelt (vgl. Roscoe 1992, S. 152).

4. *Vollzug des pädagogischen Handelns*: Dies wird in erster Linie als Unterrichten, Beraten, Animieren, Arrangieren und Informieren (Interaktionsebene oder mikrodidaktische Ebene) erfolgen. Dabei auftretende Schwierigkeiten würden die pädagogischen Akteure antizipieren und abwenden. Sie spüren „Nebenwirkungen“ auf und modifizieren Teilziele und -handlungen entsprechend (vgl. Giesecke 2000, S. 69).

5. *Prüfung des Ergebnisses:*. Die Prüfung kann mittels pädagogisch-psychologischer Testverfahren oder als eine interpretatorische Handlung erfolgen (ebd., S. 70). Entspricht das Ergebnis der Prüfung dem pädagogischen Handlungsziel, dann wird der Lernprozess entweder beendet oder korrigiert (sechster Schritt). Denkbar wäre auch, dass die Akteure das Ziel nach dieser Sequenz ändern (2. Schritt).

Um welche Ziele es sich genau handelt und wie die Handlungssituation gestaltet ist, soll in den folgenden Kapiteln genauer ausgeführt werden.

Abbildung 4: Prozess des pädagogischen Handelns



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Giesecke 2000, S. 59 und Sanderson 1992, S. 122.

Pädagogisches Handeln als Lernförderung ist notwendigerweise auf das *Lernen* bezogen und kann nicht ohne diesen Aspekt beschrieben werden (vgl. Einsiedler 1981, S. 110). „Lernen“ kann als eine dauerhafte Veränderung des Verhaltens aufgrund von Erfahrungen definiert werden. Neuere Definitionen verstehen „Lernen“ als Erweiterung des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Lebenssituationen (vgl. Arnold et al. 2001, S. 194). „Wissen“ entsteht durch die Verknüpfung von Informationen („Know-what“) mit bereits vorhandenem Vorwissen als „Know-why“. Die Informationen werden vom Lernenden auf dem Hintergrund des Vorwissens interpretiert und dann zum Bestandteil seiner verfügbaren Handlungsschemata (vgl. Osterloh 2003, S. 50).

In der folgenden Darstellung wird auf die einzelnen Entscheidungs- und Aufgabenschritte in den pädagogischen Handlungsformen *nicht* explizit eingegangen, da diese im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit nicht relevant sind.

2.2.3 Training

Auf S. 6 wurde bereits auf unterschiedliche Bedeutungen von „Training“ in der allgemeinen Didaktik und der angloamerikanischen betrieblichen Weiterbildung hingewiesen. An dieser Stelle soll der Begriff als eine pädagogische Handlungsform verstanden werden, die darauf abzielt, eine bestimmte Lernform des Trainees zu unterstützen.

Unter „Training“ verstehen Schaub/Zenke (2004):

> „[Eine, d. Verf.] Form des Lehrens und Lernens zur Übung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es ist zum Unterschied zum naiven, unreflektierten Üben nach den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Übungstheorien aufgebaut und berücksichtigt einerseits den Lernentwicklungsstand der Lernenden und andererseits die elementarisierbaren Strukturen eines Wissensstoffs.“ (Schaub/Zenke 2004, S. 546).

Ein Training ist *didaktisch* gestaltet, wenn es sich um ein geplantes, langfristig angelegtes und systematisches Lernen in Institutionen handelt. Es ist *autodidaktisch*, wenn der Trainee *selbstgesteuert* trainiert (vgl. Kiper/Mischke 2004, S. 13). Im ersten Fall leiten die pädagogischen Akteure den Lehr-Lernprozess überwiegend an (z.B. Instruktion der Trainees und Korrektur durch den Lehrenden) (vgl.

Odenbach 1981, S. 35; Einsiedler 1981, S. 117). Im zweiten Fall fördert der Lehrende die Kompetenzen des Trainees zum selbstgesteuerten Lernen, indem er die Lernenden bei der Entscheidung über Lerninhalte, Lernwege (Methoden, Medien) berät, die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lernangebot fördert, alte Lernstrategien zu verändern hilft und sie bei der Kontrolle der Lernergebnisse unterstützt und damit ihre Einschätzungsfähigkeiten hinsichtlich ihres Lernprozesses und ihrer Kompetenzen erhöht (vgl. Dietrich 2001, S. 20). Das pädagogische Handeln kommt hier nahe an die Grundformen der „Beratung“ und der „Arrangements“.

„Training-off-the-job“ und „Training-on-the-job“ sind Begriffe, die in der internationalen Managementliteratur und in der Personalentwicklung benützt werden (vgl. Arnold et al. 2001, S. 313). Im Grunde kennzeichnen sie zwei Enden eines Kontinuums zwischen arbeitsplatznahen und -fernen Lernformen.

2.2.3.1 Training-off-the-job

Unter *„Training-off-the-job“* versteht man die geplante Weiterbildung von Trainees in Form von Bildungsmaßnahmen außerhalb des Arbeitsplatzes (z.B. Seminare, Workshops, bestimmte Formen des Selbststudiums). Diese werden sowohl unternehmensintern als auch -extern durchgeführt (vgl. Gulden 1996, S. 4). Training-off-the-job ist eine Lehrform, die wesentliche Merkmale der Grundform „Unterrichten“ enthält: Dabei geht es darum, „[…] relativ komplexe Sachzusammenhänge in einem längeren Argumentationsprozeß anderen zu erklären.“ (Giesecke 2000, S. 79). Die zu lernende Sache bildet in der Regel einen theoretischen Lernstoff ab, der direkt am Arbeitsplatz nicht adäquat vermittelt werden kann und daher ein derartiges Training erforderlich macht (vgl. Gulden 1996, S. 4). Off-the-job bedeutet auch, dass das Training„[…] nicht unmittelbar dem Alltagsleben [Arbeitsplatz, d. Verf.] verhaftet bleibt, sondern gerade in Distanz zu den Alltagsproblemen abläuft.“ (Giesecke 2000, S. 79). In diesem Sinn richtet sich die Anordnung der Lern-Lehrinhalte - in Distanz zu den Erfordernissen am Arbeitsplatz - an der Systematik des theoretischen Lernstoffs aus. Das Training-off-the-job ist in der Regel nicht an einen einzelnen Trainee, sondern an eine Gruppe von Lernenden adressiert (vgl. Rothwell/Kazanas 1994, S. 140).

Die Systematik, das Lernverständnis und die Methodik von Trainings oszillieren gleichsam zwischen zwei Auffassungen des Unterrichts: ein belehrend-lehrerzentrierter und aktivierend-lernerzentrierter Unterricht. Die theoretischen Wurzeln dieser Unterrichtsformen können auf den Herbartianismus und die Reformpädagogik zurückgeführt werden (vgl. Kiper/Mischke 2004, S. 17ff).

Die Herbartianer (z.B. Tuiskon Ziller, Wilhelm Rein) haben die Systematik und Unterrichtsmethodik Johann F. Herbarts übernommen und weiterentwickelt. Hier nimmt der Lehrende eine relativ aktive Stellung in der Planung und Realisierung des Unterrichtsgeschehens ein. Seine erste Aufgabe besteht in einer genauen Analyse der Beschaffenheit des Lehrstoffs und der Vorstellungen

des Lernenden zu diesem Stoff.[19] Die Reformpädagogik betont hingegen die Hinwendung zum Lernenden. Nicht die Belehrung des Lernenden durch den Lehrenden, sondern geeignete Organisationsformen („Arrangements“) sollen Entwicklungsprozesse vorantreiben. Die Aufgabe der Lehrperson besteht in der Gestaltung von Vorhaben und der Suche nach aktivierenden Unterrichtsmaterialien. Der Lernende soll nach seinen Bedürfnissen und Interessen selbsttätig und selbstbestimmt lernen (vgl. Kiper/Mischke 2004, S. 23).

Allgemein gilt: Die pädagogischen Akteure treffen unter Berücksichtigung der Besonderheiten der „Sache“ und der lernenden Trainees Entscheidungen über die Größe der Seminarklasse, die Homogenität der Lerngruppe und den Partizipationsgrad des Trainees.[20] Sie wählen entsprechend ihres theoretischen Standpunkts und der Regulation des Lernprozesses zwischen verschiedenen Organisationsformen und Methoden des Lehrens.

[19] Er prüft, inwiefern der neue Stoff sein Wissen ergänzt (Stufe der „Anschauung“). In der Stufe der „begrifflichen Fassung“ hat der Lehrende den Stoff geordnet zu präsentieren, und zwar durch „[…] Assoziation, welcher die Bildung der Begriffe obliegt, und das System, welches das erworbene begriffliche Wissen ordnet und mit dem zusammengehörigen nach dem Vorbilde der Wissenschaft verbindet […]“ (Just 1979 [1904], in: Kiper/Mischke 2004, S. 19).

[20] Dabei wird unterstellt, dass ein Trainingsbedarf im Unternehmen besteht und dass das Training auf Lernziele ausgerichtet ist.

Tabelle 4: Training-off-the-job

Kategorien	Spezifierung	Entscheidungen, Aufgaben, Regeln
Theorien:	→ Systematik	- Herbartianer:, Vermittlung fachspezifischer Verfahren, Fachunterricht. - Reformpädagogik: Orientierung an der Lebenswelt des Trainees, an seinen Interessen, Erlebnisunterricht.
	→ Lernverständnis	- Herbartianer: Lernen durch Belehrung. - Reformpädagogik: selbstbestimmtes, kreatives Lernen.
	→ Methodik	- Herbartianer: Lernen durch gleichschrittiges Vorgehen im fragenentwickelnden Unterricht. - Reformpädagogen: Lernen durch Spiel, praktisches Tun, Projekte, Werken.
Konstruktion von Lernfeldern:	→ Größe des Lernfeldes:	Klein (7-14), Mittel (15-25), Groß (ab 25)
	→ Adressaten:	Trainees mit Lernbedarf in einem Fachgebiet oder für alle Trainees in einem Programm. Als homogene versus heterogene Gruppe.
	→ Rolle des Trainees:	Planungsobjekt (ohne Partizipation) versus Subjekt (mit Partizipation).
	→ Lerninhalt:	Tendenziell theoretisch.
	→ Curriculumsbezug:	Anordnung der Lehr-Lerninhalte im Curriculum tendenziell durch Systematik des Lernstoffs gegeben.
Lehr- und Lerngestaltung:	→ Organisationsformen des Lehrens:	z.B. Seminare, Workshops, Formen des Selbststudiums.
	→ Methoden:	- Didaktisch: Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Vortrag, Diskussion, Rollen- und Planspiele, Fallstudien. - Autodidaktisch: computerunterstützte Lernprogramme (WBT, CBT), Fernstudiengänge, „Lernen im Netz“, teilweise Scaffolding - Belehrend-lehrerzentrierte Methoden: „frontaler“ Vortrag und Expertendiskussion, - Aktivierend-lernzentrierte Methoden: teilweise Scaffolding, Diskussion zwischen den Lernenden, Planspiele, Fallstudien.
	→ didaktische Regeln für die Lehrperson:	- Aktivierung von mehreren Wahrnehmungskanälen, - Verknüpfung des Lernens mit angenehmen Erlebnissen. - Einige Teile des Stoffes als Abfolge von Entdeckungen darstellen. - Den Lernstoff zusammenhängend lehren. - Anknüpfen des Lernstoffs am Wissen der Lernenden - Herstellung eines Lebensweltbezuges.
⇩		⇧
Organisations- und Entscheidungsstruktur in der Weiterbildung:	→ Entscheidungsinstanz:	- Unternehmensleitung - Mitarbeiter in der Personal- bzw. Weiterbildungsabteilung: sie planen, realisieren und bewerten das Training insgesamt oder geben diese Aufgaben in Auftrag. - Seminarleiter: sie planen, realisieren und bewerten einzelne Trainingseinheiten.

Quellen: Nezel 1992, S. 201, 259ff, Geißler/Orthey 1997, S. 357f; Thom/Giesen 1998, S. 15.

2.2.3.2 Training-on-the-job

Beim *Training-on-the-job* handelt es sich um ein mehr oder weniger geplantes „Lernen in der Arbeitssituation, [bestehend, d.Verf.] aus der Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben und Problemsituationen, aus der Kooperation mit internen und externen Partnern […]“ (Baitsch 2003, S. 89). Es umfasst alle Formen des arbeitsplatzbezogenen Lernens („learning by doing“) und enthält Maßnahmen, die Entwicklung und Lernen auf organisationsinternen Arbeitsfeldern und Funktionen ermöglicht (vgl.

Unkrig 2003, S. 203). Beim Training-on-the-job werden Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, die nicht oder nur in relativ langer Zeit in einer Bildungsmaßnahme erlernt werden können (vgl. Meyer-Riedt 1993, S. 68). Die zu lernende Sache bildet dementsprechend praktische Inhalte ab, die sich aus der Tätigkeit am Arbeitsplatz ergeben. Dazu gehören unter anderem auch Problemsituationen und das Treffen von nachhaltigen Entscheidungen, die mit Kosten für das Unternehmen verbunden sind (vgl. Rothwell/Kazanas 1994, S. 3f). Die pädagogischen Akteure informieren, erklären Sachverhalte präzise zur Aufklärung in einer aktuellen Verhaltensunsicherheit, ordnen die Situation und formulieren sie für den Lernenden verständlich (vgl. Giesecke 2000, S. 85). Andererseits instruieren sie den Trainee, weisen ihn in die Arbeit ein. Letzteres würde für einen „arbeitsplatznahen Unterricht" sprechen.

Nach Rothwell/Kazanas (1994) kann ein Training „strukturiert" oder „unstrukturiert" erfolgen. Beim strukturierten Training wird der Trainee durch einen erfahrenen Mitarbeiter bzw. „Supervisor" gezielt in die Arbeitstätigkeit eingeführt. Der Mitarbeiter erläutert und demonstriert die korrekte Durchführung der Tätigkeit einem Trainee (sog. „one-on-one training") oder einer Gruppe von Trainees (vgl. Rothwell/Kazanas 1994, S. 141). Das unstrukturierte Training ist „[…] simply *job instruction occurring in the work setting and during the work*" [Hervorheb. i. Orig.] (Rothwell/Kazanas 1994, S. 3). Es ergibt sich nahezu zwangsweise aus der Tatsache, dass ein (neuer) Mitarbeiter in einem Unternehmen auf eine für ihn neue Tätigkeit stößt. Eine Abgrenzung zur „Arbeit" ist häufig schwierig. Das unstrukturierte Training läuft zufällig ab, der programmhafte Charakter fehlt.[21]

> „In the workplace, training, learning, and performing are often inextricably intertwined. Without a road map, managers find it difficult to tell when training is happening, or when it should be happening." (ebd, S. 5).

Modelle zum Training-on-the-job enthalten Kriterien zur Durchführung und Methoden des Trainings. In der Literatur zum On-the-Job-Training werden ein systematischer und analytischer Ansatz, ein Problem-Solving- und Continuous-Development-Approach diskutiert (vgl. Reid 1992, S. 145ff). Hier finden sich einige Ähnlichkeiten zu den theoretischen Konzepten des Trainings-off-the-job: Beim systematischen Ansatz analysieren, realisieren und evaluieren die pädagogischen Akteure das Training schrittweise in verschiedenen Zirkeln. Jeder frühere Zirkeldurchgang determiniert den nächsten, bis der letzte Zirkel ein Feedback zum ersten leistet. Beim analytischen Ansatz sind der genau registrierte Lernbedarf und die Kernkompetenzen der Trainees Ausgangspunkt der Gestaltung des Trainings. Sämtliche Entscheidungen und Aufgaben der pädagogischen Akteure resultieren aus dieser Analyse.

Beim Problem-Solving-Approach bilden die unmittelbaren Anforderungen am Arbeitsplatz den Ausgangspunkt des Trainings. „[…] training may be viewed as a tool to equip employees to overcome the difficulties being experienced." (ebd., S. 150). Bei der Planung, Realisierung und Evaluation steht die Orientierung an der Arbeitswelt - oder Lebenswelt - des Trainees im Vordergrund, wie sie die Reformpädagogen vermutlich fordern würden. Eine genaue Analyse der Ausgangsbedingungen fehlt jedoch, da sich der Lerninhalt aus der Arbeitsplatzsituation unmittelbar ergibt. Der Continuous-

[21] Rothwell/Kazanas (1994) merken kritisch an, dass ein unstrukturiertes Training-on-the-job das Risiko eines unreflektierten „go sit by Nellie" oder als „following Joe around" birgt. Eine derartige Umsetzung des Trainings befürchten die Autoren jedoch mehr bei an- und ungelernten Mitarbeitern (vgl. Rothwell/Kazanas 1994, S. 1).

Development-Approach stellt auf die aktive Regulation des Trainings durch den Trainee ab. Der Trainee lernt hier selbstgesteuert, die pädagogischen Akteure agieren in der Lehr-Lernsituation relativ passiv (vgl. ebd., S. 151). Ihre Aufgabe besteht in der Unterstützung des Selbststeuerungsprozesses des Trainees (vgl. ebd.).

Da diese Trainingsform auf den Arbeitsplatz bezogen ist, dürfte die funktionale Angemessenheit der Entscheidungen besonders relevant sein. Ein Lernen in der Arbeitssituation impliziert praktische Inhalte und ein praxisorientiertes Curriculum. Nach den Untersuchungsergebnissen von Enaux/Molina (2003) sind vornehmlich die Leiter der Fachabteilungen für die fachliche Betreuung der Trainees zuständig (vgl. Enaux/Molina 2003, S. 20). Folglich müssten sie an der Planung und Durchführung des Trainings-on-the-job in erster Linie beteiligt sein. Wie beim Training-off-the-job treffen auch hier die pädagogischen Akteure - unter Berücksichtigung der Besonderheiten der „Sache“ und der lernenden Trainees sowie in Abstimmung mit den Lernzielen - Entscheidungen zur Größe des Lernfelds, die Art der Zielgruppe und die Rolle des Trainees.

In der Literatur zur betrieblichen Weiterbildung (vgl. Peters 1990; Regnet 2002; Fredecker 1991; Hammond/Wille 1992) wird eine Reihe von Maßnahmen des strukturierten Trainings-on-the-job diskutiert, die unter den Bezeichnungen „Methoden“ und „Methodenkonzepte“ firmieren. Die Konzepte unterscheiden sich voneinander im Hinblick auf ihre theoretische Herkunft und ihre Zielsetzung.

Die vielfältigen Methoden des Trainings-on-the-Job können - mit Bezug auf die dargestellten theoretischen Hintergründe - anhand der Kategorie „Unterweisung versus Selbststeuerung“ charakterisiert werden. Hier bilden das Ausmaß der Aktivitäten des Lehrenden und des Lernenden zwei Pole eines Kontinuums. Die Anwendung der Methoden des „problem-solving“-Ansatzes erfordert keine vorangegangene Analyse und Lehrzieldefinition. Es werden vielmehr bestimmte Inhalte aus der unmittelbaren Arbeitssituation induziert. Die Anwendung anderer Methoden verlangt hingegen eine Analyse und Lehrzielformulierung („problemorientiert versus lehrzielorientiert“).

Tabelle 5: Training-on-the-job

Kategorien	Spezifierung	Entscheidungen, Aufgaben, Regeln
Theorien:	→ Systematik	- Systematisches und analytisches Modell: Systematik entsprechend einer vorangegangenen genauen Analyse, Vermittlung daraus resultierender fachspezifischer Verfahren. - Problem-Solving-Modell: Orientierung an der Arbeitswelt des Trainees. - Continuous-Development-Modell: Orientierung am individuellen Lernbedarf und Bildungszielen des Trainees.
	→ Lernverständnis	- Systematisches und analytisches Modell: Lernen tendenziell durch Belehrung. - Problem-Solving-Modell: Lernen durch die unmittelbaren Anforderungen des Arbeitsplatzes. - Continuous-Development-Modell: selbstgesteuertes Lernen.
	→ Methodik	- Systematisches und analytisches Modell: gleichschrittiges Vorgehen. - Problem-Solving-Modell: praktisches Tun, Projekte, Werken. - Continuous-Development-Modell: Formen des E-learnings am Arbeitsplatz
Konstruktion von Lernfeldern:	→ Größe des Lernfelds:	Hinsichtlich der Tätigkeit im Unternehmen: - Klein: Tätigkeit in 1 Ressort - Groß: Tätigkeit in mehreren Ressorts Hinsichtlich des Arbeitsorts: - Klein: nur 1 Standort - Mittel: mehrere Standorte im Inland - Groß: mehrere Standorte im In- und Ausland
	→ Adressaten:	Trainees mit oder ohne einschlägige Kenntnisse und Lernbedarf bei der Ausführung einer Tätigkeit. 1 Trainee oder Arbeitsgruppen
	→ Rolle des Trainees:	Planungsobjekt (ohne Partizipation) versus Subjekt (mit Partizipation)
	→ Lerninhalt:	Tendenziell praktisch
	→ Curriculumsbezug:	- Anordnung durch arbeitsplatzbezogene Problemstellungen und Handlungsbereiche
Lehr- und Lerngestaltung:	→ Methodenkonzepte (Organisationsformen des Lehrens):	Nein, beim unstrukturierten Training-on-the-job Ja, beim strukturierten Training-off-the-job: - Konzepte der Lernenden Organisation - Lernstattkonzepte - Unterweisungskonzepte - (Projektteams, Task Forces, teilautonome Gruppen)
	→ Methoden:	Nein, beim unstrukturierten Training-on-the-job Ja, beim strukturierten Training-off-the-job - Unterweisung: 4-Stufen-Refa-Methode, analytische Arbeitsunterweisung, handlungsregulatorische Unterweisung. - Selbstgesteuert: Projektmethoden - Problemorientiert: Lernstatt, Qualitätszirkel - Lehrzielorientiert: analytische Arbeitsunterweisung, handlungsregulatorische Unterweisung.
	→ didaktische Regeln für den „Supervisor“:	Nein, beim unstrukturierten Training-on-the-job Ja, beim strukturiertem Training-off-the-job - Analysieren der Arbeitsaufgabe und Prozeduren. - Den Performance-Standard des Lernens vor dem Training eruieren. - Dem Lernenden die Aufgabe schrittweise vorzeigen nach dem Prinzip der didaktischen Reduktion. - Problempunkte verbal und durch die Handlung betonen, damit der Lernende diese besonders gut in Erinnerung behält. - Den Lernenden motivieren, ihm Feedback geben. - Dem Lernenden Möglichkeiten der Korrektur von Fehlern zeigen.

		- Den Lernenden zu Problempunkten wiederholt befragen. - Dokumentation des Training-Prozesses
⇩		⇧
Organisations- und Entscheidungsstruktur in der Weiterbildung:	→ Entscheidungsinstanz:	- Unternehmensleitung - Mitarbeiter in der Personal- bzw. Weiterbildungsabteilung und Leiter der Fachabteilung: sie planen, realisieren und bewerten das Training insgesamt oder geben diese Aufgaben in Auftrag. - Supervisor am Arbeitsplatz: sie planen, realisieren und bewerten einzelne Trainingseinheiten.

Quelle: Rothwell/Kazanas 1994, S. 14ff; Reid 1992, S. 144ff; Lung 1991, S. 132ff.

Zur Ergänzung soll die Form des „Trainings-near-the-job" (auch „vestibule training") kurz angesprochen werden. Es enthält didaktische Elemente aus dem Training-on-the-job und -off-the-job und gilt daher als eine Zwischenform. Die Lernenden erhalten Anweisungen im arbeitsplatznahen Bereich, ohne bereits den praktischen Anforderungen und etwaigen Störungen direkt ausgesetzt zu sein. Probleme in Zusammenhang mit der Arbeit werden simuliert oder angesprochen (vgl. Rothwell/Kazanas 1994, S. 140).

2.2.4 Coaching

Vereinfacht gesagt, handelt es sich beim „Coaching" um eine „[…] Kombination aus individueller, unterstützender Problembewältigung und persönlicher Beratung auf Prozessebene für unterschiedliche berufliche und private Anliegen" (Rauen 2002a, S. 68). „Coaching" kann als *Problemlöseprozess* beschrieben werden, in dem erarbeitete Lösungswege erprobt werden und die Erreichung von möglichen Zielen überprüft wird (vgl. Rauen 2002c, S. 14).

„Coaching" ist mit der pädagogischen Handlungsgrundform „Beratung" weitgehend identisch. Die Suche nach Rat erfolgt auf der Grundlage der Initiative der Betroffenen („Klienten" bzw. „Gecoachten"[22]) mit dem Zweck der Bewältigung von Problemen und Anliegen sowie der Erhöhung von Handlungssicherheit. Das Lernziel der Beratung wird explizit durch sie selbst gesetzt. Der Berater diagnostiziert die Lernbereitschaft, Kompetenzen, den Werdegang, die persönlichen Einstellungen sowie das soziale Umfeld des Klienten im Unterschied zum Training relativ genau. Die Diagnose und die Zusammenarbeit mit dem Klienten ermöglichen eine genauere Festsetzung des gewählten Ziels. Dieses Vorgehen hat den Charakter einer „Suchbewegung" (Tietgens 1986, S. 9), bei dem der Gecoachte seine Wahrnehmung schärft. Das pädagogische Handeln ist tendenziell „individuell" ausgerichtet.

Geißler/Orthey (1997) nennen weitere Kennzeichen einer Beratung, die auch für das Coaching im Trainee-Programm charakteristisch sein können:

1. Beratung erfolgt direkt an Praxissituationen und geht damit speziell auf die Belange der Betroffenen ein. Es werden konkrete Bedingungen des jeweiligen Handlungszusammenhangs miteinbezogen.

[22] Der Gecoachte ist die Person, auf den der Coachingprozess gerichtet ist. Die Bezeichnung ist nicht einheitlich. So benützen z.B. Backhausen/Thommen (2003) stattdessen den Begriff „Coachée".

2. Sie ist eine „spezifische Form von Kontrolle im Sinne einer vertieften Selbstkontrolle“ (Geißler/Orthey 1997, S. 357) und damit eine Hilfe zur Selbsthilfe.
3. Beratung erfolgt an den Bedürfnissen der „Klienten“ und an Inhalten, die diese selbst als Problem ansehen.
4. Beratung integriert Wissen und Handeln, sie stabilisiert und erweitert das Wissen und das Handlungsrepertoire insbesondere für nicht standardisierte bzw. nicht standardisierbare Führungs- und Projektsituationen (vgl. ebd., S. 356f).

Fachliche Inhalte sind nicht Gegenstand der Beratung. Der Berater muss dennoch über fundierte Kenntnisse des Beratungsthemas verfügen. Die Verantwortung für das, was der Betroffene nach der Beratung tut, liegt bei ihm selbst. Außerhalb des Ethos´ der Professionalität unterliegt der Berater keiner entsprechenden Verbindlichkeit (vgl. Giesecke 2000, S. 89ff).

Coaching ist ein Instrument der Personalentwicklung zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Leistung und Zufriedenheit der Mitarbeiter.[23] Es ist, wie eben die Beratung, ein interaktiver Prozess. Der Coach gibt keine Aufgaben und Ziele vor, sondern er berät den Gecoachten bei der effektiven Umsetzung eines selbstgewählten Karriereziels und bei der Bewältigung von beruflichen Problemen (vgl. Rauen 2002a, S. 68). Der Beratungsprozess impliziert kein Beziehungsgefälle zwischen dem Coach und dem Gecoachten. Er findet auf der Basis einer tragfähigen, wechselseitigen Akzeptanz freiwillig statt und ist zeitlich begrenzt (vgl. Rauen 2002a, S. 68).

Ein gängiges Anwendungsfeld von Coaching ist die Nachwuchsführungskräfteentwicklung. Coaching gibt dem Neuling „[…] die Unterstützung, die Führungsaufgaben zu verstehen und ohne größere ‚Reibungsverluste’ die neuen Rollen wahrnehmen zu können.“ (ebd., S. 8). Anhand der Analyse von Gesprächen mit dem Trainee, seines Werdegangs und des betrieblichen Umfelds unternimmt der Coach eine erste Diagnose. Die für die Nachwuchskräfteentwicklung typischen Themen beziehen sich auf das Verhalten und die Erwartungen des Trainees, des Vorgesetzten, der Mitarbeiter und auf Geschäftsvorfälle. Hetzel (2005) nennt folgende relevante Themen, die in den Sitzungen besprochen, kritisch reflektiert, konsolidiert und dann in ein gewünschtes Verhalten umgesetzt werden:

[23] Es gilt in Unternehmen beinahe als Modewort. Nichtsdestotrotz ist der Bedarf an dieser Handlungsform angesichts des fortwährenden Wandels in einem globalisierten Arbeitsumfeld, hoher Komplexität der Arbeitsinhalte und fortlaufender Prozesse der Flexibilisierung mit dem daraus resultierenden Fehlen von Normen und Standards des Handelns besonders groß. Coaching wendet sich in erster Linie an Führungskräfte, die diesen Umständen ausgesetzt sind (vgl. Jüster et al. 2002, S. 46).

Tabelle 6: Beispiele für Themen der Coaching-Sitzungen

THEMEN			
Person	**Vorgesetzter**	**Mitarbeiter**	**Geschäftsvorfälle**
- Kritische Situationen - Selbstrepräsentation, - Wirkung auf andere - Nacharbeit von Gutachten/Beurteilungen (von Vorgesetzten, d. Verf.) - Stärken-/Schwächenprofil u. Konsequenzen - Entwicklungsplan - SWOT-Analyse und berufliche Orientierung - Verhalten in Meetings, Emotionen zeigen - Zeitmanagement, Stressabbau	- Kritische Situationen - Erwartungen, Gegenseitiges Feedback - Führungsprofil - Workshops - Führungsthemen - Unterstützung, Mentoring ,Entstörung - Projekte -Resümee Coaching	- Kritische Situationen - Gegenseitige Erwartungen - Gegenseitiges Feedback - Mitarbeiterworkshops „Bereichsorganisation“, „Optimierungen“, „Balanced Score Cards“, „Ziele und Aufgabenschwerpunkte“ - Bevorstehende Mitarbeitergespräche - Führungsthemen	- Kritische Situationen - Gesprächsvorbereitung - Kundengespräch - Internationales Meeting - Strategiesitzung - Geschäftsfälle - Vorbereitung neuer Job - Reale Entscheidungssituationen - Management: Methoden/Techniken - Verhandlung

Quelle: Hetzel 2005, S. 60

In der Coaching-Literatur sind zahlreiche Konzepte zu finden, die an dieser Stelle nicht detailliert dargestellt werden können.[24] Versucht man die Konzepte auf ihre zugrunde liegenden philosophisch-wissenschaftstheoretischen Ursprünge zurückzuführen, dann gelangt man auf verschiedene systemisch-konstruktivistische Theorien, auf psychoanalytische und humanistische Strömungen der Psychologie wie auch auf die Kommunikationspsychologie. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht sind sämtliche Prozesse im Unternehmen, wie auch der Coaching-Prozess, ein Netz rückgekoppelter Wirkungskreise, die als selbsterhaltende und selbstgesteuerte Systeme gedacht werden (vgl. Backhausen-Thommen 2003, S. 58, 65). Der Ansatz der Kommunikationspsychologie von Paul Watzlawick ist ähnlich gelagert. Hier werden „kommunikative Hindernisse“ bei der Kodierung und Dekodierung einer Nachricht als ausschlaggebend für die Entstehung von Konflikten betrachtet. Tendenziell psychoanalytisch orientierte Ansätze, wie z.B. die Coaching-Ansätze mit Bezug zur TA[25], sind „einsichtsvermittelnd“, da der Gecoachte gemeinsam mit dem Coach Motive und Zusammenhänge in den Handlungen und Gründe für bestimmte Wahrnehmungs- und Denkweisen aufspürt. Im Vordergrund stehen das Erkennen von destruktiven Mustern und Verändern von Verhaltensweisen im Gespräch sowie das Herausarbeiten von Alternativen für zukünftige Gespräche (vgl. Vogelauer 2000, S. 40ff). Humanistische Ansätze unterscheiden sich davon lediglich in Bezug auf den Fokus des Erkennens von Entwicklungspotenzialen und der Entscheidungsfreiheit.

[24] Einen tabellarischen Überblick über verschiedene Ansätze bietet Vogelauer (2000).

[25] Der Begründer der Transaktionsanalyse, E. Berne, definiert eine Transaktion als „die Grundeinheit aller sozialen Verbindungen“ (Berne 1964 in Harris 1984, S. 27). Die Transaktionsanalyse ist eine Methode zur Systematisierung der aus der Transaktion gewonnen Informationen (vgl. Harris 1984, S. 27).

Tabelle 7: Coaching

Kategorien	Spezifizierung	Entscheidungen, Aufgaben, Regeln
Theorien:	→ Systematik	- Systemisch-konstruktivistischer Ansatz: Coachingprozess als ein Netz rückgekoppelter Wirkungskreise (Systeme) - Erkenntnisbezogene Ansätze: Coachingprozess als Prozess des Aufspürens von „latenten“ Mustern
	→ Lernverständnis	- Systemisch-konstruktivistischer Ansatz: Lernen als Systembeziehung, als Prozesse eines Systems zur Selbstorganisation bzw. Autopoiesis in seiner Umwelt. - Transaktionsanalyse: Lernen durch Einsicht
	→ Methodik	- Systemisch-konstruktivistischer Ansatz: „fruchtbare“ Unterscheidungen finden durch Einbindung des Kontexts. - Transaktionsanalyse: Erkennen von destruktiven Verhaltensmustern und Herausarbeiten von Alternativen.
Konstruktion von Lernfeldern:	→ Größe des Lernfelds:	- klein: weniger als 10 Sitzungen - groß: mehr als 10 Sitzungen
	→ Adressaten:	Trainees mit Unterstützungsbedarf in ihrer Entwicklung im Unternehmen - wegen rascher Übernahme von Verantwortung - wegen erhöhter Komplexität und Variabilität der Arbeitsinhalte und dem Handlungsdruck der Praxis - wegen Differenzen zwischen den Erwartungen der Trainees und des Unternehmens und daraus resultierenden Problemen und Konflikten
	→ Rolle des Trainees:	Subjekt (mit Partizipation)
	→ Lerninhalt:	Tendenziell praktisch
	→ Curriculumsbezug:	- Anordnung von Inhalten ergibt sich durch das Thema bzw. die Problemstellung des Coachings.
Lehr- und Lerngestaltung:	→ Methodenkonzepte (Organisationsformen des Lehrens):	„Konfliktcoaching“, „Entfaltungscoaching“, interkulturelles Coaching“, Gruppencoaching, Einzelcoaching
	→ Methoden:	- Systemisch-konstruktivistischer Ansatz: Fragetechniken, Hypothesenbildungen, Reframing. - Transaktionsanalyse: Aktives Zuhören, Transaktionen, Entwicklungsquadrate
	→ Coaching-Regeln:	- Der Coach soll dem Gecoachten spiegeln, was er selbst nicht wahrnehmen kann. - Er soll mit dem Gecoachten und ggf. anderen Involvierten klare Ziele entwickeln, die im Auge zu behalten sind. - Der Coach soll sich nicht in bestimmte Wege zur Erreichung eines Ziel „verlieben“. - Er muss im Gespräch mit dem Gecoachten stets neutral bleiben, indem er nicht urteilt.
⇩		⇧
Organisations- und Entscheidungsstruktur in der Weiterbildung:	→ Entscheidungsinstanz:	- Unternehmensleitung - Mitarbeiter in der Personal- bzw. Weiterbildungsabteilung und Leiter der Fachabteilung als Coaches: sie planen und realisieren das Coaching, evaluieren die Ergebnisse oder geben diese Aufgaben in Auftrag.

Quelle: Rauen (2002b), S. 241; Backhausen/Thommen 2003, S. 218; Huschke-Rhein 1998, S. 118; Dehner 2002, S. 294.

2.2.5 Mentoring

„Mentoring“[26] oder auch „Patenschaft“ ist eine Form der Mitarbeiterbetreuung[27], die im Rahmen der Einführung neuer Mitarbeiter in eine Organisation wie auch der langfristigen innerbetrieblichen Nachfolge- und Karriereplanung eingesetzt wird. Im ersten Fall zielt Mentoring auf die effiziente und effektive Einführung neuer Mitarbeiter in das Unternehmen ab. Der neue Mitarbeiter soll dabei mit den Organisationsstrukturen, -zielen und der -kultur vertraut gemacht werden. Im zweiten Fall wird Mentoring als Karriereberatung zur Stärkung der Bindung des Mitarbeiters an die Organisation und damit zur Reduzierung der Fluktuationsrate des Personals eingesetzt (vgl. Rauen 2002, S. 436). „Als Mentor fungieren meist ältere Organisationsmitglieder, die im Vergleich zu ihrem Schützling höher positioniert sind und bereits längere Zeit für die Organisation arbeiten.“ (ebd., S. 436). Für Trainee-Programme würde die erste Form relevant sein, wodurch die „Betreuung“ im Gegensatz zur „Beratung“ mehr in den Blickpunkt rückt.

„At its simplest, mentors support, guide, and shape young adults as they go through difficult periods, enter new areas, or undertake important tasks.” (Flaxman et al. 1988, S. 2). Der Mentor tritt für die Anliegen des Mentee[28] ein, er empfiehlt ihn bei Instanzen („Sponsorship“), berät ihn oder gibt ihm die Möglichkeit, mit einflussreichen Personen im Unternehmen in Kontakt zu treten, wodurch der Mentee ein ganzes Netzwerk von hilfreichen Beziehungen aufbauen kann (vgl. Flaxman et al. 1988, S. 3, 20). Letzteres beinhaltet auch den Versuch des Mentors, den Mentee in einer gegebenen Situation zur Nutzung möglicher Lernchancen zu bewegen. Dies würde auf die Handlungsgrundform des „Animierens“ hindeuten (vgl. Giesecke 2000, S. 102).

Nach Kram (1985)[29] erfüllt Mentoring karrierebezogene und psychosoziale Funktionen: Zu den karrierebezogenen zählt die Autorin solche Aspekte, […] that enhance learning the ropes and preparing for advancement in an organization.“ (Kram 1985, S. 22). Zu den psychosozialen Funktionen zählen Gesichtspunkte, „[…] that enhance a sense of competence, clarity of identity, and effectiveness in a professional role.“ (ebd.). Der Prozess des Mentorings erfolgt auf zwei Ebenen:

> “We can say then that the mentoring occurs in two spaces: in the observable interaction of the mentor and the youth as they collaborate in a specific activity, and less visibly in the mind of the youth responding psychologically to the mentor and the mentoring experience.” (Flaxman 1993)

Die Beziehung zwischen Mentor und Mentee charakterisiert Kram (1985) als für beide Seiten nützlich und hilfreich. Der Mentee bekommt Unterstützung bei der beruflichen Etablierung im Unterneh-

[26] Der „Mentor“ ist eine Figur aus Homers Odyssee.
[27] Bei Giesecke (2000) bildet die „Betreuung“ keine eigene Grundform des pädagogischen Handelns. In erziehungswissenschaftlichen Wörterbüchern tauchen die Begriffe „Betreuung“ und „Mentoring“ sehr selten auf. Dieser Umstand könnte darauf hindeuten, dass diese Begriffe nicht „genuin pädagogisch“ sind oder dass die Erziehungswissenschaft andere Bezeichnungen dafür gewählt hat.
[28] Der „Mentee“ ist die Person, auf die das Mentoring bezogen ist. Diesen Begriff verwenden Flaxman et al. (1988). Sie grenzen sich damit von Bezeichnungen ab, die einseitig mit Behütung (Protege) assoziiert sind (vgl. Flaxman et al. 1988, S. ii).
[29] Kathy E. Kram gehört zu den am häufigsten zitierten Autoren in der Literatur zu Mentoring. Die folgende Abhandlung wird sich wesentlich an ihrem Klassiker „Mentoring at Work“ (1985) orientieren.

men, der Mentor profitiert von dieser Beziehung im Hinblick auf die Festigung seiner Rolle als Berater und Verfechter der Anliegen der nachkommenden Führungsgeneration (vgl. ebd., S. 3).

Mentoring unterscheidet sich vom Coaching dahingehend, dass es ein Beziehungsgefälle impliziert. Die ältere, erfahrene und wissende Führungskraft steht dem jüngeren, unerfahrenen und unwissenden Trainee gegenüber, wodurch sich eine „pädagogische Differenz“ *und* ein hierarchischer Unterschied (soziale Statusdifferenz im Unternehmen und verschiedene Rechte für Weisungsgebundene und -berechtigte) ergeben können. Sofern der Mentor der direkte Vorgesetzte des Trainee ist, würde dies zu einer Diskrepanz zwischen der Förderungsabsicht und der Weisungsbefugnis (sog. „Direktionsrecht“) des Mentors führen. Ein Rat würde für den Trainee mehr zu einer Anweisung oder Belehrung. Mentoring ist in bestimmten Konstellationen und unter sich wandelnden Verhältnissen im Unternehmen durchaus problematisch (vgl. ebd., S. 11).[30]

Mentoring kann in einem Unternehmen informell-ungeplant und formell-geplant erfolgen. Im ersten Fall ergibt sich eine Mentor-Mentee-Beziehung mehr oder weniger zufällig, wenn ein neuer, junger Mitarbeiter die Aufmerksamkeit einer älteren Führungskraft in der Fachabteilung für sich gewinnt. Im zweiten Fall werden oftmals auf der Basis von ausgewählten Selektionskriterien „kompatible“ Mentor-Mentee-Paare ermittelt. Geplantes Mentoring enthält Programmziele und Kriterien für die Teilnahme, Methoden der Interaktion sind oftmals vorgeschrieben (vgl. Phillips-Jones 1983, in Flaxman 1988, S. 18).

Eine instrumentelle Form des Mentorings erfüllt karrierebezogene Funktionen und kann tendenziell „direkt“ oder „indirekt“ erfolgen. „Mentors create public support, either through garnering it openly from others, or, less directly, by simply allowing the mentee to associate with someone powerful or knowledgeable.” (Flaxman 1988, S. 3). Als direkt könnte man die von Kram (1985) bezeichneten Mentoring-Methoden „Sponsorship“ (z.B. gezielte Empfehlung des Trainees bei einflussreichen Instanzen) und das „Exposure-and-Visibility“ (z.B. Kontakte zwischen Trainee und einflussreichen Instanzen herstellen) bezeichnen. In einer indirekten Variante würde der Mentor den Mentee coachen („Coaching“)[31], ihn schützen („Protection“), indem er bspw. den Mentee vor unzeitigen oder potenziell schädlichen Kontakten mit anderen Senior Managern abschirmt und in Situationen interveniert, in denen der Mentee aufgrund mangelnder Erfahrungen schlechte Ergebnisse liefern könnte. Kram (1985) zählt auch die geplante schrittweise Einführung des Mentees in immer komplexere Aufgabengebiete dazu („Challenging Assignments“) (vgl. Kram 1985, S. 25ff).

Psychosoziale Formen des Mentoring zielen auf „[…] dynamic changes in the mentees´ sense of self – which ultimately also affects how they will act socially.” (Flaxman 1988, S. 3). Im Vordergrund stehen weniger die lenkenden Aktivitäten des Mentors, sondern seine Rolle als Modell, Berater oder

[30] Über die Effekte von Mentoring in bestimmten Mentor-Mentee-Konstellationen wurden eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt (in einer Übersicht vgl. Barker et al. 1996).

[31] Zwischen Coaching und Mentoring gibt es einige Überlappungen. So zählt z.B. Böning (2002) Mentoring zu den Unterformen des Coachings, Kram (1985) stellt wiederum Mentoring als Oberbegriff voran (vgl. Böning 2002, S. 33; Kram 1985, S. 23).

sogar als Freund (!) (vgl. ebd.). Der Mentee lernt durch Beobachtung des Mentors (Modell), fühlt sich durch dessen wertschätzende Haltung akzeptiert und in seinem Tun bestätigt.

Die Aktivitäten des Mentors sind – im Unterschied zum Training – in erster Linie karriere- und persönlichkeitsfördernd und sekundär lernunterstützend. Mentoring eröffnet dem Mentee bzw. Trainee Zugang zu informellen Kommunikationswegen und einflussreichen Instanzen. Dabei lernt er auch die „Organisationskultur", d.h. die Werte, Normen, Riten und Glaubensgrundsätze im Unternehmen, kennen. Diese kann auf sein Verhalten, seine Einstellungen und Denkweise (allgemein: Persönlichkeitsdispositionen) verändernd wirken. Ein bestimmter Lehrstoff oder Thema wird jedoch *nicht* explizit besprochen.[32] Dies würde auf den Begriff der „Sozialisation" überleiten. Maier et al. (1989) charakterisieren Trainee-Programme als „Sozialisation ‚in den Betrieb', als Lernprozeß, in dessen Verlauf der Trainee lernt, mit den unterschiedlichen Anforderungen des Betriebs umzugehen." (Maier et al. 1989, S. 2). Mentoring dürfte den Sozialisationsprozess, der hier nicht als eine einseitige Anpassung des Trainees an den Betrieb zu verstehen ist, entscheidend vorantreiben.

Kram (1985) leitet die instrumentellen und psychosozialen Formen ausschließlich aus den *Funktionen* von Mentoring für den Mentee ab. Eine Suche nach möglichen Verbindungen dieser beiden Formen zu theoretischen Strömungen der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft könnte zu den Ansätzen des „Modelllernens", einer „bewahrenden Erziehung" und des „pädagogischen Bezugs" der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Herman Nohl, Theodor Litt und Erich Weniger) führen.

Beim „Modelllernen" fungiert der Mentor für den Mentee als Modell. Der Mentee eignet sich durch Beobachtung des Mentors neue kognitive Fähigkeiten und Verhaltensmuster an, wodurch bereits gelernte Verhaltensweisen gehemmt oder enthemmt und bestimmte Reaktionen erleichtert werden können. Er übernimmt insbesondere solche Verhaltensweisen, die zu positiven Konsequenzen führen (vgl. Schermer 2002, S. 85). Doch nicht nur das erfolgreiche Verhalten des Mentors, sondern auch dessen Bedeutung als „signifikanter Anderer" für den Mentee ist relevant. Dies wird von den Vertretern des symbolischen Interaktionismus (George H. Mead, George Blumer) hervorgehoben.[33]

Ansätze der „Bewahrenden Erziehung" fordern Maßnahmen, „[…] die der inneren und äußeren Gefährdung des jungen Menschen *vorbeugen* wollen." [Hervorheb. i. Orig.] (Maier 1978, S. 58). Durch Abschirmung und Isolation soll ein Schonraum geschaffen werden, „[…] in dem sich Entwicklung wünschenswert vollziehen kann und positive Erziehungshilfen wirkungsvoll zur Geltung kommen."

[32] Lerninhalte und -prozesse bei Mentoring waren offensichtlich bisher kaum Gegenstand der Forschung. In der Literatur stehen die Funktionen von Mentoring, Phasenkonzepte zur Entwicklung der Mentorbeziehung, geschlechtsspezifische und altersbezogene Einflüsse im Mentoring-Prozess, Konzepte über Qualitätsstandards bei Mentoring, die Rolle des Mentorings in der Karriere von Arbeitnehmern und dabei entstehende Kosten im Vordergrund (zusammenfassend vgl. Barker et al. 1996).

[33] Der Symbolische Interaktionismus geht davon aus, dass Menschen gegenüber anderen Menschen oder Objekten gemäß ihrer Bedeutung handeln. Diese Bedeutung ist Ergebnis sozialer Interaktion unter Verwendung von Symbolen (Sprache) (vgl. Abels 1998, S. 46). Der Mentee orientiert sich in seinem Handeln am Mentor, weil der Mentee ihm die Bedeutung eines Vorbilds zuschreibt. Diese Zuschreibung wird vom Mentee vermutlich nicht individuell vorgenommen, sondern ist eher Ergebnis sozialer Interaktionen.

(ebd.). Mentoring als Protektion würde dann das genaue Gegenteil des „Sprungs ins kalte Wasser" beim unstrukturierten Training-on-the-job darstellen.

Charakteristisch für Mentoring ist nicht nur das karriere- und persönlichkeitsfördernde Handeln der pädagogischen Akteure, sondern auch die *Beziehung* zwischen Mentor und Mentee. Im Gegensatz zum Training und Coaching wird die Verantwortlichkeit eines Mentors für das Vorankommen des Mentees bewusst betont. Die Herstellung einer Verbindung zum „pädagogischen Bezug" der geisteswissenschaftlichen Pädagogik scheint nach Auffassung der Verfasserin *eingeschränkt* möglich zu sein. Dieser Bezug bildet nach Nohl (1935) die Grundlage von Erziehung und wird beschrieben als „[…] das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme." (Nohl 1948, S. 134).[34] Mentoring in Unternehmen orientiert sich in wesentlichen Punkten an diesem Ansatz:

„[…] die pädagogische Liebe zum Kinde ist die Liebe zu *seinem* Ideal. Es soll ihm nichts Fremdes eingebildet werden, sondern die Lebensform, zu der sie führen will, muß die Lösung *seines* Lebens sein. So fordert die pädagogische Liebe Einfühlung in das Kind und seine Anlagen, in die Möglichkeiten seiner Bildsamkeit, immer im Hinblick auf sein vollendetes Leben." [Hervorheb. i. Orig.] (Nohl 1935, S. 171).

Die instrumentellen und psychosozialen Funktionen des Mentorings zielen grundsätzlich auf die Vervollkommnung eines Ideals ab: der erfolgreichen, aufstrebenden Führungskraft.

„While career functions serve, primarily, to aid advancement up the hierarchy of an organization, psychosocial functions affect each individual on a personal level by building self-worth both inside and outside the organization. Together these functions enable individuals to address the challenges of each career stage." (Kram 1985, S. 23).

Der pädagogische Bezug wird beschrieben als „[…] eine wirkliche Gemeinschaft, wo dem Gefühl der einen Seite das entsprechende auf der andern gegenübersteht." (Nohl 1935, S. 171). Auch Mentoring kann in vielen Fällen die Qualität einer derartigen Gemeinschaft gewinnen (vgl. Kram 1985, S. 38). Das Verhältnis zwischen Mentor und Mentee, so die These von Kram, ist maßgeblich abhängig vom sozialen Kontext (in der Fachabteilung), den Erwartungen, Bedürfnissen und Kompetenzen der Akteure (vgl. ebd., S. vii). Mentoring kann mit einem Widerspruch zwischen den Erwartungen des Unternehmens und Mentees verbunden sein. Dann findet der pädagogische Bezug auf die betrieblichen Bedingungen keine Anwendung.[35]

Für die Durchführung eines geplanten Mentorings in einem Unternehmen müssen daher bestimmte Konditionen erfüllt sein: Es muss die Möglichkeit der regelmäßigen und offenen Interaktion zwischen Senior Managern und Führungskräftenachwuchs bestehen. Die Organisationsstruktur und -kultur muss die Umsetzung von Mentoring begünstigen (vgl. Beer 1980, in Kram 1985, S. 161). Potenzielle Mentoren müssen Bereitschaft, Interesse und entsprechende Kompetenzen zur Unterstützung der Junioren mitbringen (vgl. Kram 1985, S. 160).

[34] Nohl diskutiert den pädagogischen Bezug im Kontext „natürlicher Lebensbezüge" bei Kindern (z.B. Familie, Schule) (vgl. ebd.). Eine Übertragung dieses Bezugs auf den betrieblichen Kontext ist nur bedingt möglich.

[35] „Wo die Autorität nicht immer das Ideal des Kindes mit vertritt, sondern nur die Wucht der objektiven Mächte, da ist ihr diese pädagogische Ablösung [= die Begleitung des Kindes zu seinem Ideal, d. Verf.] versagt […]." (Nohl 1935, S. 176).

Tabelle 8: Mentoring

Kategorien	Spezifizierung	Entscheidungen, Aufgaben, Regeln
Theorien:	→ Systematik	- Modelllernen: Mentoring durch Darbietung eines Modells; keine Interventionen des Mentors. - Bewahrende Erziehung: Mentoring durch Protektion. - „Pädagog. Bezug“: Mentoring gekennzeichnet durch die einzigartige Beziehung zw. Mentor und Mentee.
	→ Lernverständnis	- Modelllernen: Lernen am Modell ohne Lenkung in gewünschte „Bahnen“. - Bewahrende Erziehung: Lernen durch eine geplante schrittweise Einführung des Trainees in die Normen. und Kommunikationsbeziehungen des Unternehmens. - „Pädagogische Bezug“: k.A.
	→ Methodik	- Modelllernen: Darbietung eines erfolgreich handelnden, „signifikanten“ Modells. - Bewahrende Erziehung: Lenken - „Pädagogische Bezug“: k.A.
Konstruktion von Lernfeldern:	→ Größe des Lernfelds:	- Klein: einzelne Abteilungen mit Kontakt zu wenigen Personen. - Groß: gesamtes Unternehmen mit Kontakt zu vielen Personen.
	→ Adressaten:	Trainees mit Unterstützungsbedarf in ihrer Entwicklung im Unternehmen.
	→ Rolle des Trainees:	Subjekt (mit Partizipation) versus Objekt
	→ Lerninhalt:	Tendenziell praktisch: Organisationskultur, informelle Kommunikationswege.
	→ Curriculumsbezug:	k.A.
Lehr- und Lerngestaltung:	→ Methodenkonzepte (Organisationsformen des Lehrens):	- Ja, wenn geplant: „instrumentelles Mentoring“, „psychosoziales Mentoring“
	→ Methoden:	- Ja, wenn geplant: - „direkte“ Methoden: „Sponsorship“, „Exposure-and-Visibility“ - „indirekte“ Methoden: „Coaching“, „Protection“, „Challenging Assignments“. - Methoden des psychosozialen Mentorings: „Role-modeling“, „Acceptance-and-Confirmation“, „Counseling“, „Friendship“
	→ Mentoring-Regeln:	- Analyse der Karriereerwartungen des Mentee, seiner Kompetenzen, um gezielt zu empfehlen. - Der Mentor muss gezielt Zeit für Mentoring einplanen. Dem Mentee darf nicht das Gefühl gegeben werden, dass er dem Mentor Zeit raubt. - Dem Mentee soll die Bedeutung von Kontakten zu einflussreichen Instanzen bewusst gemacht werden. - Bei der Entwicklung von Netzwerken soll er unterstützt werden. - Der Mentor muss sein eigenes Handeln, seine Einstellung zum Mentee und sein Rollenbild immer wieder kritisch reflektieren.
⇩		⇧
Organisations- und Entscheidungsstruktur in der Weiterbildung:	→ Entscheidungsinstanz:	- Ältere, erfahrene Mitarbeiter oder Leiter der gleichen bzw. einer anderer Fachabteilung als Mentoren. Keine Auftragsvergabe möglich.

Quelle: Kram 1985, S. 160ff, 168; Flaxman 1993.

Kram/Isabella (1985) fanden im Rahmen einer empirischen Studie über die Beziehung zwischen Managern verschiedener Altersgruppen heraus, dass die „Peer-Beziehung“ zwischen jungen Managern eine Alternative zum Mentoring darstellt. Schließt man sich dem Soziologen Marc Granovetter (1983)[36] an, dann könnte das Knüpfen von Netzwerken „loser“ sozialer Beziehungen („weak ties“) im Gegensatz zu engen Mentorbeziehungen („strong ties“) im Hinblick auf das berufliche Vorankommen effektiver sein (vgl. Granovetter 1983, S. 205). Schließlich kann die Etablierung einer bestimmten Unternehmenskultur (Werte, Normen, Riten und informelle Regeln) die gleichen Funktionen wie Mentoring erfüllen (vgl. Kram 1985, S. 164).

2.2.6 Arrangieren

Beim „Arrangieren“ geht es um die Herstellung von lernförderlichen Bedingungen. Diese pädagogische Handlungsform ist insofern grundlegend, als bei sämtlichen Trainings- und Coaching-Aktivitäten im Vorfeld vielfältige Arrangements getätigt werden, damit ein pädagogisches Feld entstehen kann. Dazu gehören die Schaffung eines Vertrauensklimas, die Disposition technischer Unterrichtsmittel, Materialien und Ausstattung sowie das Aufstellen einer Kalkulation für eine Bildungsmaßnahme (vgl. Giesecke 2000, S. 94). „Arrangieren“ als pädagogische Handlungsform umfasst einen großen Komplex von verschiedenen Tätigkeiten und Maßnahmen, die sich insbesondere auf die gezielte Vorbereitung und Planung einer lernförderlichen Bedingung beziehen.

Lässt man die genannten Aktivitäten außer Acht, dann könnten bspw. folgende Bedingungen im Rahmen eines Trainee-Programms hergestellt werden: der Aufbau von Möglichkeiten der Kontaktaufnahme und des Austauschs unter Trainees durch Trainee-Konferenzen, die Ausstattung des Intranets mit einem Trainee-Forum, das Arrangieren einer Besichtigung von Betriebstätten im In- und Ausland, das Errichten von Fördernetzwerken und E-Learning-Plattformen[37], das Initiieren von „Business Impact Projects“[38] und sogar Events („meet, eat, greet Märkte“) (vgl. Heitger/Baudisch 2003, S. 35). Durch eine „Ausweitung“ des Arrangierens auf die Ebene der Organisationsentwicklung würden auch Maßnahmen der Organisationskulturentwicklung und des Management Developments einbezogen werden, wie z.B. Benchmarking, Performance Management und Change Management (vgl. ebd.).

Für das Hervorbringen von Lernwirkungen ist beim Arrangieren nicht das unmittelbare Handeln der pädagogischen Akteure (z.B. Belehrung, Unterweisung, Beratung), sondern das geplante Arrangement wesentlich. Folglich besteht keine Notwendigkeit eines direkten Kontakts zwischen Trainee und den

[36] Granovetter (1983) stellt die These auf, dass Personen mit losen sozialen Netzwerken einen besseren Zugang zu Job-Informationen haben als Personen mit engen sozialen Netzwerken. In drei empirischen Untersuchungen konnte er diese These teilweise bestätigen (vgl. ebd.).

[37] „E-Learning Plattformen“ sind Systeme, die den Aufbau eines virtuellen Bildungszentrums in einem Unternehmen ermöglichen (vgl. Mandl/Winkler 2003, S. 229).

[38] Als „Business Impact Projects“ bezeichnet die Siemens AG jenen Teil ihrer Geschäftsprojekte, bei denen die Teilnehmer ein Projekt(thema) selbst vorschlagen, dieses in kleinen Teams bearbeiten und implementieren. Die Projekte müssen einen „Business Impact“ vorweisen, d.h., es sollen während der Laufzeit messbare finanzielle Ergebnisse erreicht werden. Die Teilnehmer werden dabei von einem Moderator begleitet (vgl. Heitger/Baudisch 2003, S. 41).

pädagogischen Akteuren, wie es beim Coaching und Mentoring der Fall ist. Gleichwohl können die pädagogischen Akteure sich selbst gleichsam als eine Lernmöglichkeit zur Verfügung halten (vgl. Giesecke 2000, S. 97). Eine Nähe zu selbstgesteuerten Lernformen des Off-the-Job-Trainings ist offensichtlich. An der Schnittstelle zwischen Off- und On-the-Job-Training und Arrangements befinden sich bspw. Outdoor-Trainings, theater-, sport- und kunstpädagogische Maßnahmen, e-learning, Teamentwicklungsmaßnahmen und Projektarbeit. In Abgrenzung zum Training-on- und -off-the-job wird beim Arrangieren kein bestimmter Lehrstoff gelehrt. Es steht jedoch häufig eine zu lösende Aufgabe bzw. Problemstellung im Vordergrund. Die Bereitstellung von Lernmöglichkeiten soll zur Entwicklung der Kompetenzen und Dispositionen der Trainees bzw. Mitarbeiter sowie zur Veränderung ihrer Wertmaßstäbe beitragen, wodurch letztendlich die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens dauerhaft gestärkt werden kann.

Einen theoretischen Hintergrund des Arrangierens bilden etwa Konzepte aus der Erlebnispädagogik und der ökologischen Psychologie. Die Erlebnispädagogik sieht die Möglichkeit von „Menschsein" durch das *Erleben* der eigenen Zustände und das Verstehen des in der Außenwelt objektivierten Geistes begründet. *Erlebnisse* können – sofern sie an das Wissen des Lernenden bzw. Erlebenden anschließen - zu *Erfahrungen* werden, die bei einer kognitiven Umstrukturierung zu *Erkenntnissen* oder sogar *Einsichten* werden können (vgl. Reinhold et al. 1999, S. 135). Heute wird Erlebnispädagogik in erster Linie als „Outdoor-Aktivität" (z.B. als Floßbau, Klettern auf einem Mast), aber auch als „Indoor-Aktivität" in Form einer künstlerischen, sportlichen und kulturellen Bildungsmaßnahme umgesetzt (vgl. Regnet 2003, S. 281, S. 284; Strobel 2003, S. 297ff; Schwerdfeger 2003, S. 313ff; Schettgen 2003, S. 323ff).[39]

Erlebnispädagogische Arrangements beinhalten mehr oder weniger konkrete Aufgabenstellungen, die zur planvollen Entwicklung bzw. Veränderung von Kompetenzen (personale Kompetenz, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz), Dispositionen und Wertmaßstäben beitragen sollen. Arrangieren kann jedoch auch in der Bereitstellung von lernförderlichen „Settings" oder „Tools" bestehen. In Anlehnung an das Konzept des selbstgesteuerten Lernens steht es dem Lernenden zwar grundsätzlich offen, ob und was er lernen will (vgl. Huschke-Rein 1998, S. 26). Die Einrichtung einer E-Learning-Plattform oder eines Forums für Trainees im Intranet kann Lernprozesse und den Austausch von Wissen begünstigen. Der Erfolg dieses Arrangements ist wesentlich von dessen konzeptionellem Aufbau und Gestaltung („Design") abhängig (vgl. Mandl/Winkler 2003, S. 234).

Dass die Gestaltung von Umwelten (auch Lernumwelten) das Verhalten von Menschen wesentlich beeinflusst, ist Gegenstand der Hypothesen der ökologischen Psychologie. Die Anordnung von materiellen oder virtuellen Dingen im „Alltagsraum" oder virtuellen „Raum"[40] löst bestimmte Verhaltens-

[39] In der Personalentwicklung gelten erlebnispädagogische Aktivitäten jedoch nach wie vor als „exotisch" (vgl. Schettgen 2003, S. 325).

[40] „Raum" ist ein Grundbegriff in der Ökopsychologie. Damit ist der zeitlich begrenzte Ort gemeint, „in dem unser Erleben und Verhalten stattfindet, durch den es beeinflußt ist, auf den es sich bezieht und den es mitunter gestaltet." (Mogel 1984, S. 115)

weisen wahrscheinlicher aus als andere (vgl. Mogel 1984, S. 115ff). Dazu muss das Arrangement zunächst auf die Person adäquat „wirken", wodurch - in Verbindung mit Personenmerkmalen - ein derartiges Verhalten veranlasst („motiviert") wird. Nach Kurt Lewins viel zitierter These - gemäß der Formel „V=f(U, P)" – wird das Verhalten in einer *aktuellen* Situation durch Umwelt- und Personenmerkmale und deren Wechselwirkungen determiniert (vgl. Lewin 1963, S. 272f). Die effektive Nutzung einer Lernmöglichkeit ist notwendigerweise mit einem entsprechenden Verhalten des Lernenden verknüpft (z.B. die Anweisungen des E-Learning-Programms einzuhalten). Da Lewin „Umwelt" immer subjektiv[41] begreift, wird die Qualität der „Kraft" eines Arrangements („Valenz") durch die Wahrnehmung und Bewertung der Person bestimmt (vgl. ebd., S. 288f). Eine benutzerunfreundliche Darstellung einer E-Learningplattform, komplizierte Anmeldeverfahren für ein Forum oder eine Betriebsbesichtigung würden das Zustandekommen von Lernprozessen trotz der Lernbereitschaft des Trainees von vornherein verhindern oder unwahrscheinlich machen.

[41] „Subjektiv" bedeutet, dass es nicht „die" Umwelt gibt. „Umwelt" wird aus der Sicht der wahrnehmenden Person zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmt.

Tabelle 9: Arrangieren

Kategorien	Spezifizierung	Entscheidungen, Aufgaben, Regeln
Theorien:	→ Systematik	- Erlebnispädagogik: Erlebnisse ermöglichen Erfahrungen und neue Erkenntnisse. - Ökologische Psychologie (nach Lewin): V=f(U,P)
	→ Lernverständnis	- Erlebnispädagogik: Lernen durch Erlebnisse - Ökologische Psychologie: Lernen begünstigt durch ein bestimmtes „Designs“ eines Settings oder Tools.
	→ Methodik	- Erlebnispädagogik: Kontakt zu und Erfahrung mit Rollen, künstlerischen Aufgaben, Bildmaterial und „neuen“ Übungsinhalten in erlebnisreichen Umwelten - Ökologische Psychologie: Im Lebensraum leichten Zugang („Wege“) zu Arrangements schaffen.
Konstruktion von Lernfeldern:	→ Größe des Lernfelds:	- Klein: Alltägliche Erlebnisse oder Umwelten - Groß: Nicht-alltägliche Erlebnisse oder Umwelten
	→ Adressaten:	Trainees mit Bedarf an Kompetenzentwicklung und Veränderung von Wertmaßstäben.
	→ Rolle des Trainees:	Subjekt (mit Partizipation)
	→ Lerninhalt:	Anhand bestimmter Aufgaben wird in und durch Erlebnisse bzw. Räume gelernt.
	→ Curriculumsbezug:	k.A.
Lehr- und Lerngestaltung:	→ Methodenkonzepte (Organisationsformen des Lehrens):	- Erlebnispädagogische Konzepte: Outdoor- und Indoor-Aktivitäten - Ökologische Psychologie: Bereitstellung von benutzerfreundlichen Alltagsräumen und virtuellen Räumen
	→ Methoden:	- Outdoor-Aktivitäten: z.B. Floßbau, Hinderniswand, Abseilen, Klettern auf Mast - Indoor-Aktivitäten: z.B. Künstlerische Aufgaben, Rollenspiel, fernöstliche Kampfsportarten. - Arrangements in Alltagsräumen: z.B. Aufbau von Möglichkeiten des Austauschs unter Trainees durch Trainee-Konferenzen, Besichtigung von Betriebstätten, Initiieren von Projektarbeiten - Arrangements in virtuellen Räumen: z.B. Virtuelles Forum im Intranet, E-Learning-Plattformen
	→ Regeln des Arrangierens:	- Keinen Zwang auf die Trainees ausüben und gegen ihren Willen arrangieren. - Vermeidung der Durchführung von „therapeutischen Experimenten“. - Die teilnehmenden Trainees über das Arrangement informieren, Befürchtungen nicht ignorieren. - Ausschluss von Interessenten wegen benutzerunfreundlicher Verfahren vermeiden.
⇩		⇧
Organisations- und Entscheidungsstruktur in der Weiterbildung:	→ Entscheidungsinstanz:	- Unternehmensleitung - Mitarbeiter in der Personal- bzw. Weiterbildungsabteilung und Leiter der Fachabteilung als Arrangeure: sie planen und schaffen Lernmöglichkeiten, evaluieren den Einfluss der Arrangements auf das Lernen der Trainees oder geben diese Aufgaben in Auftrag.

Quelle: Strobel 2003, S. 298f; Lewin 1963, S. 288; Mandl/Winkler 2003, S. 232f; Schwerdfeger 2003, S. 313ff.

2.2.7 Arbeiten und Arbeitsformen

In den letzten Unterkapiteln standen jene „Elemente“ von Trainee-Programmen im Mittelpunkt, die tendenziell der pädagogischen „Logik“ (Lernhilfe und Unterstützung) folgen. Das Verständnis von Trainee-Programm als Einarbeitsungsprogramm erfordert zusätzlich eine Erörterung des Arbeitsbegriffs und Arbeitsformen sowie die Berücksichtigung der zugrunde liegenden betriebswirtschaftlich-arbeitswissenschaftlichen „Logik“. Eine erste Durchsicht des auszuwertenden Datenmaterials zeigte, dass viele Texte mehr Informationen zu Arbeitsformen und Aufgabengebieten als zur Weiterbildung beinhalten. Damit diese Texte ebenfalls in die Inhaltsanalyse aufgenommen werden können, muss auf die Thematik der Arbeit genauer eingegangen werden.

Auf eine mögliche Definition von „Arbeit“ wurde bereits hingewiesen: „Arbeit“ kann als planvolles, zielgerichtetes und willentliches Tätigsein eines Akteurs in Interaktion mit anderen Akteuren und (technischen) Hilfsmitteln mit dem Zweck der effizienten Güter- und Dienstleistungserstellung zur Hervorbringung eines hohen Arbeitsoutputs erfasst werden. Auch hier kann man grundsätzlich zwischen drei Polen unterscheiden: *1. dem Trainee, 2. weiteren Akteuren: die übrigen Mitarbeiter*[42] *im Unternehmen (Vorgesetzte, Kollegen) und Kunden bzw. Klienten, 3. Werkstoffe, Betriebsmittel und Verfahren.*

Der Trainee weist in der Regel keine langjährige Berufserfahrung in der gleichen Branche oder einer ähnlichen Tätigkeit vor (vgl. Meyer-Riedt 1993, S. 23). Sofern er in der Vergangenheit jedoch einschlägige Praktika in der gleichen Branche eines ähnlich strukturierten Unternehmens oder gar im gleichen Betrieb absolviert hat, dürfte die Arbeitstätigkeit nicht ganz neu für ihn sein.

Die Mitarbeiter im Unternehmen sind am Produktions- und Dienstleistungserstellungsprozess des Unternehmens beteiligt. Ihre Berufspositionen sind in das arbeitsteilige Kooperationsgefüge des Betriebs integriert, das wiederum in einem hierarchischen System der Aufsicht und Unterordnung eingebettet ist (vgl. Müller-Jentsch 1997, S. 216). Zur Identifizierung von arbeitenden Akteuren müssten ihre Berufspositionen im Kooperations- und Hierarchiesystem verortet werden. Aufgrund der unterschiedlichen Verteilung von Weisungs- und Entscheidungsrechten in Unternehmen und der damit einhergehenden unterschiedlichen Größe der Leitungsspanne und Gliederungstiefe (Zahl der Hierarchieebenen) ist eine differenzierte Betrachtung von Berufspositionen essentiell.

Beim Arbeiten treten der Trainee und die übrigen Mitarbeiter in Kontakt mit Betriebsmitteln, Werkstoffen und Verfahren, die zur Erstellung eines Gutes oder einer Dienstleistung notwendig sind. Betriebsmittel sind Gegenstände, die nicht in die Produktion einfließen (z.B. Gebäude, Computer, Maschinen, Anlagen). Diese können den Charakter von Instrumenten haben. Werkstoffe sind Fabrikate, die in die Produktion einfließen (vgl. Schmalen 2001, S. 44f). Verfahren oder methodische Vorgehensweisen bestimmen den Arbeitsprozess der arbeitenden Akteure (vgl. Luczak 1998, S. 483).

[42] Die Bezeichnungen „Arbeitnehmer“, „Beschäftigte“, „Mitarbeiter“ und „Belegschaftsangehörige“ sollen hier der Einfachheit halber synonym verwendet werden.

Die Herstellung von Gütern und Dienstleistungen erfolgt unter Gesichtspunkten der *Wirtschaftlichkeit* mit Abstimmung auf die jeweilige *Unternehmensstrategie*. Das Wirtschaftlichkeitsprinzip erhebt die Forderung, keine Produktionsfaktoren (Inputs) zu verschwenden. Die arbeitenden Akteure optimieren das Input- und Outputverhältnis, um Kosten zu sparen und den monetären Wert des Outputs („Leistung") zu erhöhen (vgl. Schmalen 2001, S. 47). Dieses Vorgehen ist in die Strategie eines Unternehmens eingebunden, die die zukünftige „Richtung" der Güter- und Dienstleistungserstellung unter Nennung von Umsatz- und Marktanteilzielen und der Ausweitung oder Änderung des Angebotes (Sortiment) angibt (vgl. ebd., S. 176f).

Eine *strukturbezogene Betrachtungsweise* des Arbeitshandelns in Betrieben fokussiert ebenfalls Handlungsformen sowie bestimmte Aufgaben, Entscheidungen bzw. Handlungsregeln der tätigen Akteure. Das Arbeitshandeln von Führungskräften oder „Professionellen"[43] kennzeichnet sich dadurch, dass *ungleichförmige, nicht routinisierbare Aufgaben ausgeführt werden, zu deren Bewältigung soziale und kreative Fähigkeiten erfordert werden* (vgl. Staehle 1994, S. 464). Zu den Aufgabenbereichen von Führungskräften gehören insbesondere das Führen, Anleiten, Entwickeln von Mitarbeitern, Aufgaben der Planung und Koordination, die Beurteilung von Vorschlägen, Leistungen, Personen und das Sammeln, Aufbereiten, Auswerten von Informationen (vgl. ebd., S. 83).[44] In den letzten Jahrzehnten hat die Dynamik der Umwelt von Professionals aufgrund der Globalisierung und Internationalisierung der Märkte stark zugenommen. Die Aufgabenforderungen sind aufgrund unsicherer bzw. instabiler Umweltbedingungen anspruchsvoller geworden. Komplexität, Unsicherheit, Instabilität, Einzigartigkeit der Probleme und Wertekonflikte gelten mittlerweile als zentrale Punkte beruflicher Praxis von Führungskräften (vgl. Schön 1983, S. 18).

Die Aufgaben, Entscheidungen und Regeln der arbeitenden Akteure orientieren sich maßgeblich an der Struktur der Arbeitsorganisation, des Organigramms des Unternehmens und seiner Strategie (vgl. Müller-Jentsch 1997, S. 216). In Unternehmen wird das Handeln der Mitarbeiter in der Regel durch eine *Stellenbeschreibung* festgelegt. „A job description can be described as a statement about the whole job, showing, not only the duties, tasks and responsibilities of the job, but guidelines to attitudes and personal approaches where relevant." (Rae 1992, S. 195). Sie enthält eine Tätigkeitsbeschreibung unter Angabe der Stellenbezeichnung (Funktion), der organisatorischen Einordnung der Stelle, Regelung zur Stellvertretung[45], der Befugnisse, der Haupt- und Nebenaufgaben, der Arbeitszeit und des Arbeitsortes und die dienstlichen Beziehungen (vgl. Bröckermann , S. 48f). Stellenbeschreibungen kennzeichnen die Tätigkeiten am Arbeitsplatz, nicht jedoch die erforderliche Qualifikation des Stelleninhabers. Im ergänzenden „Anforderungsprofil" ist der Grad der formalen Ausbildung und Berufserfahrung, der als Indikator für die notwendigen fachlichen und methodischen Kompetenzen der arbei-

[43] Zu den Fachleuten der „professions" zählen einerseits die klassischen freien Berufe, wie z.B. Arzt, Steuerberater, Rechtsanwalt, andererseits sonstige akademisierte Berufe, wie z.B. der Ingenieur, Chemiker, höhere kaufmännische Angestellte (vgl. Beckenbach 1991, S. 24ff).
[44] Staehle (1994) zitiert hier eine empirische Studie von Mahoney et al. (1965).
[45] Für Trainee-Stellen dürfte die Angabe von Stellenvertreterregelungen weniger relevant sein.

tenden Akteure fungiert, als Grund-, Zusatz- und besondere Anforderung genannt. Darüber hinaus werden bestimmte Schlüsselqualifikationen angegeben (vgl. ebd., S. 49f).

Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofile können durch Kategorien der psychologischen Arbeitsgestaltung erweitert werden. Das „Konzept des Handlungsspielraums“ (Ulich 1972) differenziert zwischen dem Ausmaß des Tätigkeitsspielraums und des Entscheidungs- und Kontrollspielraums. Unter Tätigkeitsspielraum versteht man den Grad der Varietät in den Tätigkeiten gemessen an der Zahl unterschiedlicher Operationen und „dem qualitativen Ausmaß der Unterschiedlichkeit (Distanz)“ (Schreyögg/Reuther 1997, S. 322). Der Entscheidungsspielraum ist „durch das Ausmaß selbständiger Planungs-, Organisations- und Kontrollbefugnisse bestimmt“ (ebd.).

Tabelle 10: Stellenbeschreibung und Anforderungsprofil

Kategorien	Spezifizierung	Entscheidungen, Aufgaben, Regeln
Theorien der Organisation: ⇓	→ Systematik	Hypothesen von verschiedenen arbeits- und organisationswissenschaftlichen Theorien können einander gegenübergestellt werden.
	→ Arbeitsverständnis	
	→ Strategie	
Arbeitsplatzbeschreibung:	→ Größe des „Arbeitsfeldes“	Entscheidungen über Grenzen des räumlich-gegenständlichen Arbeitsfeldes, Dauer des Programms und der Arbeitsformen.
	→ Dienstliche Beziehungen:	Kontakt zu anderen Abteilungen oder Ressorts: ja, teilweise oder nein.
	→ Organisatorische Einordnung :	Zuordnung zu einer bestimmten Abteilung bzw. einem Sachgebiet
	→ Stellenbezeichnung:	Detailliert oder nicht detailliert
	(→ Befugnisse:	Grad der Verantwortung; siehe Entscheidungs- und Kontrollspielraum)
	→ Aufgaben:	Arbeitsformen mit Nennung von Aufträgen und Anweisungen
	→ Aufgabenrelevante Kenntnisse:	Z.B. besondere Sprachkenntnisse
	→ Gestaltung der Arbeit:	Tätigkeitsspielraum: groß, mittel, klein Entscheidungs- und Kontrollspielraum: groß, mittel, klein.
Anforderungsprofil:	→Ausbildung:	- ISCED-97-Level 5a, 6 - Fachrichtung: Detailliert oder nicht detailliert, Art der Fachrichtung Als Grund-, Zusatz- oder besondere Anforderung
	→Praktische Erfahrung:	Z.B. erste Berufserfahrung, Praktika, Auslandserfahrung Als Grund-, Zusatz- oder besondere Anforderung
	→ Schlüsselqualifikationen:	Methodenkompetenzen Soziale Kompetenzen Personale Kompetenzen Handlungskompetenz
	→ Persönliche Einstellung zur Arbeit:	- Fachliches Interesse: genannt oder nicht genannt - Branchenspezifisches Interesse: genannt oder nicht genannt - Kundenorientierung: genannt oder nicht genannt
⇓ Kategorien mit den jeweiligen Spezifizierungen bieten der Organisation eine arbeitswissenschaftliche Hilfestellung für die Entscheidungsfindung bei der Konzeption und Durchführung des Trainee-Programms.		⇑ Die Entscheidungsinstanzen treffen konkrete Entscheidungen und führen bestimmte Aufgaben auf verschiedenen Ebenen der Organisationsplanung durch oder geben diese in Auftrag.
Organisations- und Entscheidungsstruktur in der Weiterbildung:	→ Entscheidungsinstanzen:	- Unternehmensleitung - Mitarbeiter der Fachabteilung - Mitarbeiter der Personal- bzw. Weiterbildungsabteilung (sofern kein Outsourcing)

Eine *prozessbezogene Betrachtungsweise des Arbeitens* bezieht sich auf den zeitlichen Verlauf des Handelns, also auf verschiedene Entscheidungs- und Aufgabenschritte. In der arbeitswissenschaftlichen Literatur ist eine Vielzahl von Darstellungen zu Arbeitsabläufen zu finden, die wiederum aus verschiedenen Theorien des Arbeitshandelns von Führungskräften abgeleitet sind. Tendenziell ältere statische Konzepte beschreiben Arbeitshandeln als einen sequentiell abfolgenden Prozess mit einer strikten Trennung zwischen Handlungsplan (geistiger Prozess) und Handlungsausführung (vgl. Böhle

2003, S. 121f). Darauf bauen insbesondere formal-rationalisierte Verfahren des Arbeitsablaufs auf.[46] In neueren dynamischen Konzepten werden die instabilen Arbeitsbedingungen von Führungskräften und deren vielfältiges Aufgabenspektrum berücksichtigt.[47] Ihr Wissen, Handeln und Reflektieren ist im Handlungsverlauf wechselseitig aufeinander bezogen, so dass Arbeitshandeln als ein rekursiver, iterativer Prozess dargestellt wird. Die Trennung zwischen Denken und Handeln wird aufgehoben (vgl. Schön 1983, S. 34). Eine ausführliche Erläuterung von Theorien des Arbeitshandelns kann an dieser Stelle nicht erfolgen, da hiermit kein direkter Bezug zur Fragestellung der Diplomarbeit hergestellt werden kann.

2.2.7.1 Projektarbeit

In der DIN 69901 wird ein „Projekt" definiert als „Vorhaben, das im wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist" [!] (Bechler/Lange 2005, S. 56). Die Ziele und Aufgaben des Vorhabens werden klar definiert. Es gilt, in einer festgelegten Zeitspanne die Ziele unter dem Gesichtspunkt der Wirtschaftlichkeit zu erreichen. Die personellen, technischen und finanziellen Ressourcen sind vorgegeben (vgl. ebd.). Die Ziele, Aufgaben und Beschränkungen sind üblicherweise in einem Projektplan durch die Netzplantechnik[48] (z.B. in PPS-Systemen[49]) spezifiziert bzw. dokumentiert.

Ein wesentliches Kennzeichen von Projekten besteht in der inhaltlichen Abgrenzung zu anderen Vorhaben und zu den Routineaufgaben des operativen Tagesgeschäfts einer Abteilung (vgl. Luczak 1998, S. 536). Dieses Merkmal ist auf eine Funktion des Projekts zur Lösung innovativer, komplexer und zeitlich terminierter Aufgaben bzw. Probleme zurückzuführen (vgl. Staehle 1994, S. 769). Darin wird die Einmaligkeit der Bedingungen von derartigen Vorhaben begründet.

Die Arbeit in bzw. an Projekten („Projektarbeit") ist mit Managementtätigkeiten verbunden und wird in *Projekt-Teams* oder sog. „*Task Forces*" realisiert.

> „Projekt-Teams sind temporäre Arbeitsgruppen mit begrenzter Weisungsbefugnis zur Lösung zeitlich begrenzter Aufgaben. Die Teammitglieder rekrutieren sich aus allen für das Problem bedeutsamen Bereichen der Unternehmung, arbeiten hauptamtlich im Team und kehren nach Erfüllung der Aufgaben in ihre ursprüngliche (oder eine neue) Position in der Hierarchie zurück. Somit repräsentieren die Teammitglieder unterschiedliche hierarchische Ebenen, unterschiedliches Wissen (von der Ausbildung und der Erfahrung her) und unterschiedliche Abteilungen." (Staehle 1994, S. 769).

An der Planung, Organisation, Durchsetzung und Kontrolle von Projekten („Projektmanagement") beteiligen sich mehrerer Personen aus unterschiedlichen Fachbereichen, wodurch das Projekt und das Team einen interdisziplinären Charakter erlangen (vgl. Luczak 1998, S. 536).

---

[46] Die wissenschaftlich-technische Durchdringung des Arbeits- bzw. Produktionsprozesses und die Anwendung formal-rationaler Verfahren in der Arbeitsorganisation sind grundsätzlich nur unter stabilen Bedingungen, d.h. Laborbedingungen, möglich (vgl. Böhle et al. 2001, S. 97f).

[47] Dazu gehören z.B. die Theorie des „kreativen Handelns" (H. Joas), des „intuitiv-improvisierenden Handelns" (W. Volpert), des „erfahrungsgeleitet-subjektiven Handelns" (F. Böhle, M. Moldaschl, G. G. Voß, u.a.) und des „Reflections-in-action" von D. A. Schön.

[48] DIN 69900 (vgl. Bechler/Lange 2005, S. 48).

[49] PPS-Systeme sind Computerprogramme zur Planung und Steuerung von Abläufen und Ressourcen im Unternehmen (z.B. SAP R3). Sie können auch bei der Projektplanung angewendet werden.

Projekte beinhalten vielfältige Aufgaben, die von den Teammitgliedern aus den unterschiedlichen Bereichen bewältigt werden. In einer qualitativen Untersuchung von Bollinger (2001) haben die meisten befragten Projektbeschäftigten die Arbeitsform als positiv bewertet. Danach scheint der Spielraum für Selbststeuerung und die Beteiligung an Entscheidungen gegenüber der klassischen Arbeit in der Linienorganisation des Unternehmens deutlich erhöht zu sein. Die Arbeit im Team ist sachbezogen und kollegial, weniger hierarchiebezogen. Die Arbeit wird als ganzheitlicher empfunden. Die Arbeitszufriedenheit ist in der Projektarbeit grundsätzlich hoch, sofern die benötigten Ressourcen realistisch kalkuliert sind (vgl. Bollinger 2001, S. 686).[50]

Die Implementierung des Projektmanagements in die Organisation eines Unternehmens kann auf verschiedene Arten erfolgen. Die Interdisziplinarität, Einmaligkeit und Abgrenzung zu operativen Aufgaben als Merkmale von Projekten begründen vielfach eine eigene Projektmanagementorganisation im Unternehmen. Projektmanagement erfolgt dann außerhalb der „primären" betrieblichen Organisation (Linienorganisation) in einer Sekundärorganisation (vgl. ebd., S. 762f). Dies schlägt sich auf die Handlungsebene nieder: Die Realisierung von Projekten bringt Schwierigkeiten bei der Koordination und gegenseitigen Abstimmung zwischen den Mitarbeitern verschiedener Abteilungen mit sich. Die Ko-Existenz von zwei Aufgabentypen (Routinetätigkeit im Tagesgeschäft und Projekt) kann dazu führen, dass die Mitarbeiter und Trainees grundsätzlich Routine- *und* Projektaufgaben nebeneinander erfüllen (Kombination von Tagesgeschäft und Projektarbeit) (vgl. Bollinger 2001, S. 687).

Die Projektidee der „Reservate" (Galbraith 1982, in Staehle 1994, S. 773) sieht hingegen eine Möglichkeit der Implementierung in der Entstehung neuer interner Organisationseinheiten im Sinne des Intrapreneurships oder sogar der Ausgründung. In diesen Einheiten arbeiten die Mitarbeiter ausschließlich an der Entwicklung neuer Ideen für die strategische Ausrichtung des Geschäfts (vgl. Staehle 1994, S. 773).[51] Das ausschließliche Arbeiten in bzw. an Projekten (sog. „reines Projektmanagement") kann zu einer verstärkten Identifikation mit dem Projekt führen (vgl. Bollinger 2001, S. 687).[52]

Bei der Projektarbeit in Trainee-Programmen wird dem Trainee üblicherweise ein bestimmter Umfang an Teilverantwortlichkeit von Projekten übertragen. Dieser Umfang kann sich sukzessive erweitern. Der Trainee kommt in Kontakt mit unterschiedlichen Problemfeldern aus verschiedenen Bereichen des Unternehmens. Dabei *lernt* er die strukturierte und ergebnisorientierte Bearbeitung von Aufgaben in Projekt-Teams kennen (vgl. Thom/Giesen 1998, S. 14). Die Autoren erwähnen jedoch *nicht*, dass der Trainee in Managementtätigkeiten involviert ist. Im Gegenteil:

[50] Nichtsdestotrotz können der Leistungs- und Termindruck zu Krankheitssymptomen führen. Die Arbeitsintensität ist in Projekten im Vergleich zu Routineaufgaben in der Linie hoch. Dies liegt zunächst daran, dass Projekte von den Teammitgliedern als reizvoll, interessant und qualifizierend erlebt werden und eine hohe Arbeitsmotivation auslösen können. Andererseits birgt dies die Gefahr von zahlreichen Überstunden und körperlichen Belastungen (vgl. Bollinger 2001, S. 686).

[51] Für die Umsetzung des Projektmanagements in die Praxis kann dies bedeuten, dass die Mitarbeiter versetzt oder von vornherein nicht in Kontakt mit der Linienorganisation kommen.

[52] Zur Ergänzung wird noch der Ansatz des Netzwerk-Managements erwähnt. Hier stehen moderierte Problemlösungsprozesse unter Verzicht auf tradierte Selektionsmechanismen der Hierarchie in der Linienorganisation im Vordergrund (vgl. Staehle 1994, S. 773).

„Gerade bei der Projektarbeit kommt es jedoch ganz entscheidend darauf an, daß das Unternehmen wirklich an den erarbeiteten Lösungen [des Trainees, d. Verf.] interessiert ist und daraus Folgerungen zieht. Projekte im Sinne einer Beschäftigungstherapie sollten in jedem Falle vermieden werden." (Thom/Giesen 1998, S. 14).

An dieser Stelle muss kritisch gefragt werden, ob Projektarbeit in Trainee-Programmen überhaupt als Management von Projekten realisiert wird. Dagegen würden folgende Vorannahmen sprechen: die fehlende einschlägige Berufs- und Managementerfahrung des Trainees, der Status des Trainees als Lernender und Einzuarbeitender und die Tatsache, dass eine detaillierte Stellenbeschreibung von Trainee-Positionen oftmals fehlt. Letzteres ergab zumindest eine erste Sichtung des Datenmaterials im Rahmen der induktiven Auswertung.

Eine weitere Erklärung liefert der Einsatz von Projektarbeit als *betriebliche Weiterbildungsmaßnahme*. Betriebliche Projektarbeit in Projekt-Teams und Qualifizierung können sich ergänzen, dies wurde in Qualifizierungsprojekten bereits erprobt (z.B. Frieß et al. 1995). Die „Struktur" des Projektes ermöglicht es, dass die Teammitglieder von Inhalten anderer Ressorts und in Kontakt mit anderen Mitarbeitern lernen.

„Man hat die Chance voneinander zu lernen, gemeinsam ein Problem zu lösen und ist vor allem nicht an die bürokratischen, zeitraubenden und als ineffizient empfundenen Abläufe der Linienorganisation gebunden." (Bollinger 2001, S. 686).

Tabelle 11: Projektarbeit

Kategorien	Spezifizierung	Entscheidungen, Aufgaben, Regeln
Theorien der Organisation: ⇓	→ Systematik	- Ansatz der Sekundärorganisation: „Sub-Organisationen" tragen zum Erfolg des gesamten Organisationssystems bei. - Ansatz der „Reservate": Ausgegliederte Einheiten ermöglichen in erster Linie Innovationen.
	→ Arbeitsverständnis	- Ansatz der Sekundärorganisation: Tendenziell Projektarbeit zusätzlich zum operativen Tagesgeschäft - Ansatz der „Reservate": Reine Projektarbeit
	→ Strategie	- Ansatz der Sekundärorganisation: Primär- und Sekundärorganisationen implementieren - Ansatz der „Reservate": Intrepreneurship durchsetzen
Arbeitsplatzbeschreibung:	→ Größe des „Arbeitsfeldes"	- Zeitlich begrenzt - Räumlich relativ „offen" aufgrund Interdisziplinarität
	→ Dienstliche Beziehungen:	Kontakt zu anderen Abteilungen oder Ressorts: ja
	→ Organisatorische Einordnung :	Keine Zuordnung zu einer bestimmten Abteilung Eigene Projektorganisation außerhalb der Arbeitsorganisation möglich
	→ Stellenbezeichnung:	Projektspezifisch festgelegt
	→ Befugnisse:	Grad der Verantwortung: abhängig vom beruflichen Status des Teammitglieds in der Unternehmenshierarchie
	→ Aufgaben:	- Projektmanagementtätigkeiten oder Assistenz
	→ Aufgabenrelevante Kenntnisse:	Abhängig vom Projekt
	→ Gestaltung der Arbeit:	Tätigkeitsspielraum: groß Entscheidungs- und Kontrollspielraum: mittel
Anforderungsprofil:	→Ausbildung:	- ISCED-97-Level 5a - Fachrichtung: abhängig vom Projekt Als Grund-, Zusatz- oder besondere Anforderung
	→Praktische Erfahrung:	Abhängig vom Projekt
	→ Schlüsselqualifikationen:	Soziale Kompetenzen: Teamfähigkeit wichtig Personale Kompetenzen

	→ Persönliche Einstellung zur Arbeit:	Abhängig vom Projekt
↓ Kategorien mit den jeweiligen Spezifizierungen bieten der Organisation eine arbeitswissenschaftliche Hilfestellung für die Entscheidungsfindung bei der Konzeption und Durchführung des Trainee-Programms.		↑ Die Entscheidungsinstanzen treffen konkrete Entscheidungen und führen bestimmte Aufgaben auf verschiedenen Ebenen der Organisationsplanung durch oder geben diese in Auftrag.
Organisations- und Entscheidungsstruktur in der Weiterbildung:	→ Entscheidungsinstanzen:	- Unternehmensleitung - Mitarbeiter der Fachabteilung - Mitarbeiter der Personal- bzw. Weiterbildungsabteilung (sofern kein Outsourcing)

2.2.7.2 Job Rotation

Job Rotation ist im Grunde keine Arbeitsform, sondern ein arbeitsorganisatorisches *Modell*, das durch einen Arbeitsplatzwechsel gekennzeichnet ist (vgl. Schreyögg/Reuther 1997, S. 325). Für Trainee-Programme bestimmen Thom/Giesen (1998) „Job Rotation" als einen zentral koordinierten, planvollen Wechsel zwischen definierten verschiedenen organisatorischen Einheiten des Unternehmens innerhalb der Programmlaufzeit. Durch den Wechsel dieser Ausbildungsstationen kommt der Trainee mit unterschiedlichen Abteilungen und Geschäftsprozessen des Unternehmens in Kontakt (vgl. Thom/Giesen 1998, S. 7).

Anfang der 1990er Jahre wurden in Dänemark, das zu dieser Zeit eine hohe Arbeitslosenquote besaß, derartige Modelle eingeführt, um Mitarbeiter weiter zu qualifizieren und stellvertretend in anderen Positionen einzusetzen (vgl. Eisele 2003, S. 219). Die Qualifizierung erfolgt im Grunde durch die Vielfalt der Arbeitsaufgaben, ohne dass Personal- und Organisationsentwickler dabei gestalterische Eingriffe in die Arbeitsplätze vornehmen müssen (vgl. Schreyögg/Reuther 1997, S. 325). Job Rotation bringt damit eine Vergrößerung des Tätigkeitsspielraums mit sich, jedoch ohne den Entscheidungs- und Kontrollspielraum zu erhöhen. Die Arbeitsmotivation wird damit *nicht* signifikant gesteigert (vgl. ebd.). Für Trainee-Programme würde das bedeuten, dass ein Wechsel von organisatorischen Einheiten des Unternehmens auch eine entsprechende Aufgabenvielfalt mit sich bringen muss. Dies würde - gemäß dieser empirisch bewährten Hypothese - nicht zu einer Erhöhung der Arbeitsmotivation führen.

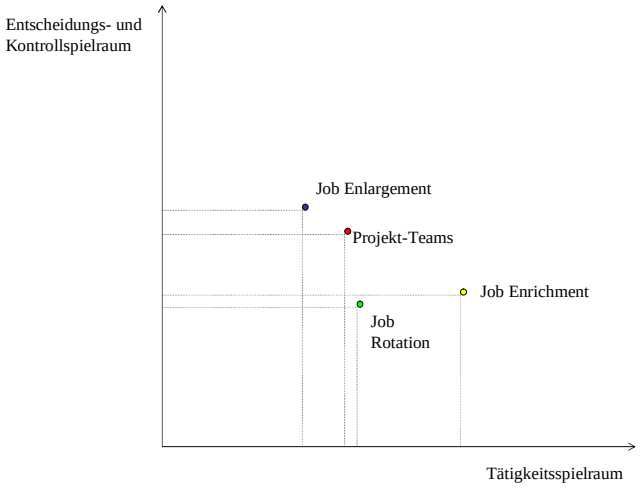
Im Zuge der Einführung von Job Rotation in die Arbeitsorganisation von Unternehmen wurden auch die Begriffe „Job Enlargement" und „Job Enrichment" populär. Job Enlargement stellt eine Vergrößerung der Aufgabenvielfalt auf der Basis einer Arbeitsplatzgestaltung dar Schreyögg/Reuther 1997, S. 325). Wie Job Rotation, so führt Job Enlargement zu einer Vergrößerung der Tätigkeitsvielfalt, nicht aber des Entscheidungs- und Kontrollspielraums (vgl. ebd.). Letzteres wird offensichtlich durch Maßnahmen des „Job Enrichments" realisiert. Dieses Modell ist durch eine Anreicherung eines Arbeitsplatzes mit zusätzlichen Aufgaben und Inhalten charakterisiert.[53] Eine Erhöhung des Entscheidungs- und Kontrollspielraums ist nur durch das Hinzukommen von qualitativ anspruchs- und verant-

[53] Eine Anreicherung ist „horizontal", wenn die neuen Aufgaben auf dem gleichen qualitativen Anforderungs- und Verantwortungsniveau liegen (z.B. die Bearbeitung von Aufträgen neuer Kunden). Sie ist „vertikal", wenn dieses Niveau steigt und bspw. ausführende mit leitenden Aufgaben verbunden werden (vgl. ebd.).

wortungsvolleren Tätigkeiten denkbar (vgl. ebd., S. 326). Eine Anreicherung mit einfachen Verwaltungs- und Handlangertätigkeiten würde diesen Effekt also nicht auslösen.

Da die Kategorien der Arbeitsplatzgestaltung als voneinander unabhängig angenommen werden, kann der Handlungsspielraum eines Arbeitsplatzes durch Punkte in einem Koordinatensystem abgebildet werden. Die folgende Grafik stellt einen Versuch der Verortung der Arbeitsform „Projektarbeit" und der erörterten Modelle dar.

Abbildung 5: Arbeitsgestaltung



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schreyögg/Rauther 1997, S. 323.

2.2.8 Zusammenhänge und Schlussfolgerung

Trainee-Programme wurden als Weiterbildungs- *und* Einarbeitungsprogramme charakterisiert, die zwei unterschiedlichen „Logiken" folgen. Die verschiedenen Strukturelemente der Programme können tendenziell der „pädagogisch-didaktischen Logik" (Lernhilfe) und der „betriebswirtschaftlich-arbeitswissenschaftlichen Logik" (Effizienz) zugeordnet werden. Es hat sich in diesem Kapitel jedoch gezeigt, dass eine exakte Zuteilung *nicht* möglich ist. Ein unstrukturiertes Training-on-the-job ist mit Arbeit weitgehend identisch, wenn es an der wirtschaftlichen Erstellung von Dienstleistungen und Produkten ausgerichtet ist. Eine Projektarbeit gewinnt hingegen eine pädagogische Dimension, wenn sie als Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt wird. Für das Training-on-the-job und die Projektarbeit sollte daher gelten, dass nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten „Logik", sondern die zugrunde liegende *Intention der Lernförderung* der pädagogischen Akteure entscheidend ist. Diese manifestiert sich in der Organisation von Lernprozessen.

„*Lernformen* wie z.B. Qualitätszirkel, Lernstatt, Lerninsel und Lernstationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie gezielt formelles bzw. organisiertes Lernen einbeziehen und mit Erfahrungslernen in der Arbeit verbinden. Ihnen ist gemeinsam, dass Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse unter lernsystematischen und arbeitspädagogischen Gesichtspunkten erweitert und angereichert werden. Es wird ein bewusster Rahmen geschaffen, der das Lernen – unter organisationalen, personalen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten – unterstützt, vernetzt, fordert und fördert. Moderne betriebliche *Arbeitsformen* wie Gruppenarbeit, Job Rotation, Projektarbeit und strategische Netzwerke stellen demgegenüber einen anderen Typus betrieblichen Lernens dar. Lernen erfolgt vor allem als

Erfahrungslernen, ein formelles, organisiertes Lernen findet in diesen Arbeitsformen nur in Ausnahmefällen statt. […] Dieses Lernen kann zwar als informell bezeichnet werden, es wird in seinen Wirkungen jedoch eingeplant, und zwar vorwiegend aus Gründen betriebswirtschaftlicher Effizienz und Optimierung, weil es mit formalisierten Formen betrieblicher Weiterbildung nicht erreicht werden kann und diese insofern in ihrer Bedeutung schmälert." [Hervorheb. i. Orig.] (Diettrich/Gillen 2005, S. 5).

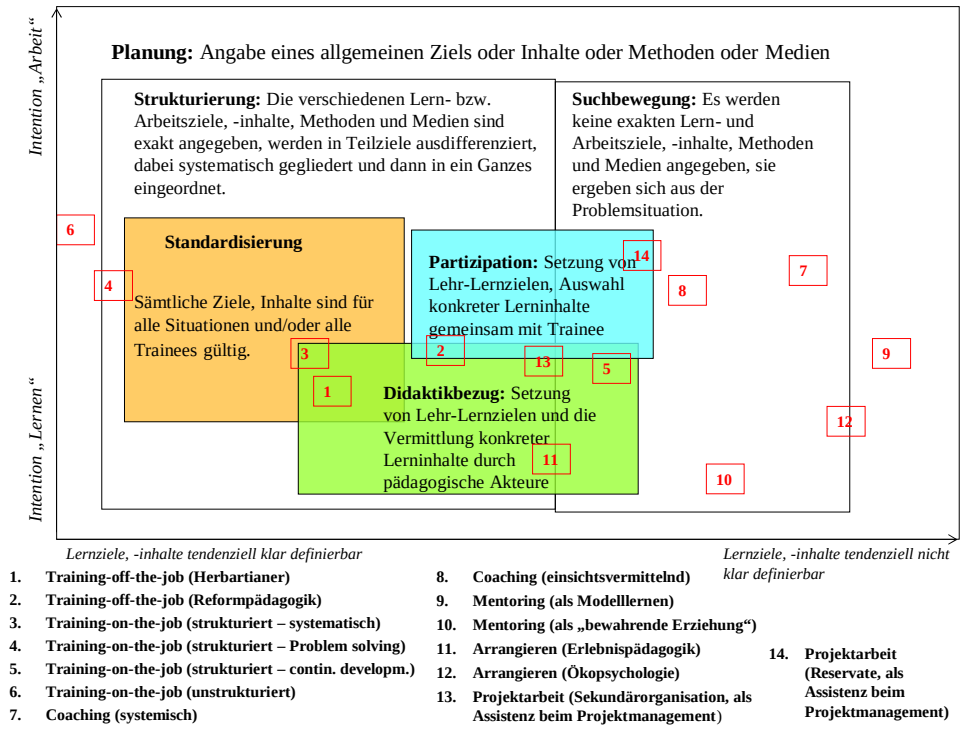
Die Absicht der pädagogischen Akteure, das Lernen des Trainees zu fördern, begründet und bewirkt allein aber noch *keinen* Lernprozess. Dazu bedarf es weiterer Faktoren des didaktischen Dreiecks: 1. die Kompetenz, Absichten (Motive) und Ziele des Trainees sowie 2. die „Struktur" der Sache. Diese Erkenntnis muss bei der Inhaltsanalyse berücksichtigt werden und ist damit für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse im empirischen Teil äußerst relevant.

Die dargestellten Handlungsformen sind mit einer bestimmten Ausprägung der folgenden basalen Strukturmerkmale verknüpft:

- *Grad der Strukturierung*: Eine pädagogische Handlungsform oder betriebliche Arbeitsform impliziert eine bestimmte Gliederung bzw. Anordnung von Teil(lern)zielen und –inhalten. Bei einem hohen Grad der Strukturierung der Handlungsformen sind die Lern- bzw. Arbeitsziele, -inhalte, Methoden und Medien im Vorfeld relativ exakt angegeben.
- *Grad der Standardisierung*: Pädagogische Handlungs- oder betriebliche Arbeitsformen sind standardisiert, wenn die angegebenen Lern- und Arbeitsziele und -inhalte für sämtliche Situationen bzw. Operationen und/oder alle Trainees gelten. Als Gegensatz zur Standardisierung könnte das Ausmaß an Individualität bestimmt werden. „Individuelle Handlungsformen" würden sich tendenziell auf den Einzelfall und das Einmalige beziehen (z.B. Coaching, Mentoring, Projektarbeit).
- *Ausmaß des Didaktik- bzw. Curriculumbezugs:* Einen hohen Didaktikbezug weisen jene pädagogischen Handlungsformen auf, in denen die Setzung von Lehr-Lernzielen und die Vermittlung konkreter Lerninhalte durch pädagogische Akteure im Vordergrund stehen. Diese Gesichtspunkte spielen beim Off-the-job-Training, dem strukturierten On-the-job-Training und bei Arrangements, die sich an der Reformpädagogik orientieren, eine wichtige Rolle. Dem Coaching und Mentoring fehlen hingegen das „didaktische Moment", da hier keine konkreten Lerninhalte vermittelt werden. Bei einer „autodidaktischen Selbststeuerung" würde der Lernende selbstständig und selbstverantwortlich eigene Lernziele und –inhalte auswählen. Der Didaktikbezug wäre auch hier gering.
- *Ausmaß der „Suchbewegung":* Eine „Suchbewegung" ist in pädagogischen Handlungsformen immer dann vorherrschend, wenn keine exakten Lernziele, -inhalte, Methoden und Medien im Voraus angegeben werden, sondern diese sich tendenziell aus einer konkreten Problemsituation heraus ergeben. Dies ist beim Coaching der Fall.
- *Ausmaß der Partizipation*: Bei der Setzung von Lern- und Arbeitszielen und bei der Auswahl von konkreten Inhalten wirkt der Trainee mit.

Die folgende Grafik zeigt den möglichen Zusammenhang zwischen den genannten Strukturmerkmalen mit Bezug auf die Handlungsformen (nicht jedoch Beziehungsformen und Arbeitsmodelle).

Abbildung 6: Zusammenhang zwischen Handlungsformen und Strukturmerkmalen



Quelle: Eigene Darstellung.

Weitere Strukturmerkmale beziehen sich in erster Linie auf die Trainees, die Trainee-Stelle und die „Sache“:

- *Größe des Entscheidungsspielraums:* Die Größe des Entscheidungsspielraums wird durch das Ausmaß selbstständiger Planungs-, Organisations- und Kontrollbefugnisse einer Trainee-Stelle bestimmt. Die Trainees tragen damit automatisch mehr *Verantwortung* für ihr Arbeitshandeln. Dies gilt auch vice versa.
- *Größe des Tätigkeitsspielraums:* Eine hohe Zahl unterschiedlicher Operationen kennzeichnet nicht nur eine Arbeitstätigkeit, sondern auch die zu lernende „Sache“. Damit hat der Grad der Varietät in den Tätigkeiten eine arbeitsbezogene *und* eine pädagogische Dimension. Trotz des Fehlens einer pädagogischen Intention kann die Auseinandersetzung des Trainees mit vielfältigen Tätigkeiten, die die „Sache“ repräsentieren, einen - wenn auch ungeplanten - Lernprozess in Gang setzen (!).

2.3 „Globale Aspekte“ von Trainee-Programmen

In den folgenden Unterkapiteln werden Trainee-Programme auf einer *Makroebene* diskutiert. Im Vordergrund stehen dementsprechend formale und inhaltliche Charakteristika der anbietenden Unternehmen und der nachfragenden Zielgruppe: Das Profil von Unternehmen und High Potentials sowie allgemeine Ziele des Programms aus der Sicht der Unternehmen und der Zielgruppe, die in eine Bedarfsanalyse eingehen würden. Im Anschluss daran werden die Funktionen von Trainee-Programmen erläutert.

Lernziele sind das, was am Ende des Lernprozesses erreicht werden *soll*. Trainee-Programme sind funktional bestimmt, weil sie explizit als *Instrument* der Personalentwicklung gelten. Eine Normendiskussion sollte nach dieser Auffassung mit Bezug auf das individuelle Bildungsbedürfnis, den betrieblichen und gesellschaftlichen Bildungsbedarf geführt werden. Diese drei Gesichtspunkte begründen gemeinsam die bildungstheoretische Grundposition und die zugrunde liegende Intention eines Trainee-Programms. Zu einem „vorläufigen" Verständnis dieser Grundposition gelangt man, wenn man allgemeine Ziele der Unternehmen und der Zielgruppe erörtert und auf die Funktionen von Programmen für beide Instanzen in den Blick nimmt. Diese Gesichtspunkte bilden gleichsam die „Oberziele" für die curriculare Planung eines Trainee-Programms (siehe S. 75).

2.3.1 Anbieter: Privatwirtschaftliche Unternehmen

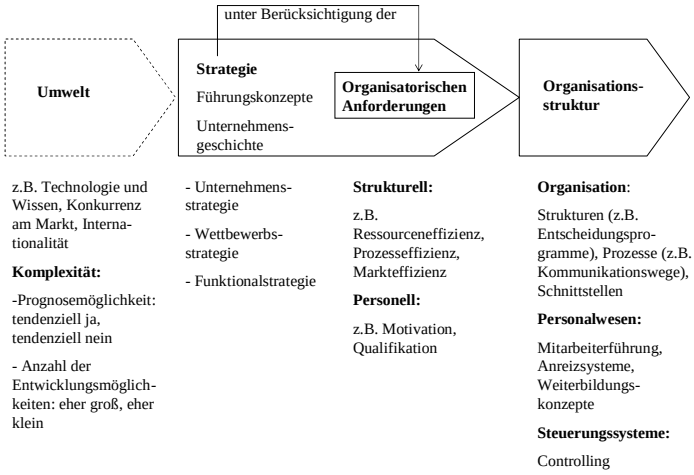
Privatwirtschaftliche Unternehmen zeichnen sich durch *Gewinnorientierung* aus, d.h., die Produktions- und Dienstleistungserstellung ist so bemessen, dass entweder ein möglichst großer Gewinn oder große Rentabilität erreicht wird (sog. „Erwerbswirtschaftliches Prinzip"). Weitere Maßgaben bilden das „Wirtschaftlichkeitsprinzip" (siehe S. 88) und die Erreichung eines finanziellen Gleichgewichts durch Gewährleistung von Liquidität (vgl. Schmalen 2001, S. 48f). Üblicherweise werden privatwirtschaftliche Unternehmen anhand der Branchenzugehörigkeit, der Mitarbeiterzahl, des Umsatzes und der Bilanzsumme charakterisiert.[54] Angesichts der großen Zahl und Vielfalt von Branchen erscheint es sinnvoll, Unternehmen nach der Zugehörigkeit zu Wirtschaftszweigen gemäß der Klassifikation des Statistischen Bundesamtes zu kennzeichnen (vgl. Statistisches Bundesamt 2003). Privatwirtschaftliche Unternehmen können prinzipiell 13 Kategorien des Klassifikationssystems zugeordnet werden.[55]

Der Innovationszyklus der Produkte, die Halbwertszeit des Wissens in einer Branche, die Konkurrenz auf dem Markt und das Ausmaß der internationalen Aktivitäten sind maßgebliche Indikatoren für die Bestimmung der Komplexität der Umweltbedingungen eines Unternehmens. Eine Umwelt kann als „komplex" bezeichnet werden, wenn die Prognose zukünftiger Entwicklungen nur schwer möglich ist und die Vielfalt der möglichen Entwicklungen groß ist („Kontingenz") (vgl. Heitger/Baudisch 2003, S. 30). Folgt man dem ökonomischen Ansatz des „Structure follows Strategie" von Alfred Chandler[56], dann strukturieren Unternehmen die betriebliche Organisation angepasst an die Unternehmensstrategie und die Strategie, die das Management auf dem Markt betreibt (Wettbewerbsstrategie). Oder einfacher formuliert: Die Strategie des Unternehmens beeinflusst die Organisationsstruktur (ursprüngliche These). Weitere Einflussfaktoren sind z.B. die Unternehmensgeschichte und „Management-Moden" (vgl. Utikal 2002). Die Wahl der Strategie eines Unternehmens richtet sich wiederum an den Umweltbedingungen aus. Die Organisationsgestaltungsaufgaben beziehen sich auf die Struktu-

[54] Die gängige Einteilung von Unternehmen in Klein-, Mittel- und Großbetriebe basiert auf der KMU-Definition der EU. Mikro-, Klein- und Mittelbetriebe kennzeichnen sich durch die Anzahl der Mitarbeiter, die Höhe des Umsatzes bzw. der Bilanzsumme (vgl. Europäische Kommission 2003). Hier wird jedoch die Branche nicht berücksichtigt.
[55] Dazu gehören die Zweige: A-K, M, N (siehe Anhang A).
[56] Dieser Ansatz ist weniger den Organisationstheorien, sondern den Theorien des Marktes zuzuordnen.

ren, Prozesse, Schnittstellen des Unternehmens, die Mitarbeiterführung und die betrieblichen Steuerungssysteme (Controlling) (vgl. ebd.). Dem strategischen Handeln der Führungskräfte (z.B. als Marktstrategen, Organisations und Personalentwickler) misst Chandler eine große Bedeutung zu. Der Kern der These besteht darin, dass die moderne Unternehmung und weniger der Marktmechanismus zur Koordination der Wirtschaftseinheiten und Allokation von Ressourcen beiträgt (vgl. Staehle 1994, S. 425).

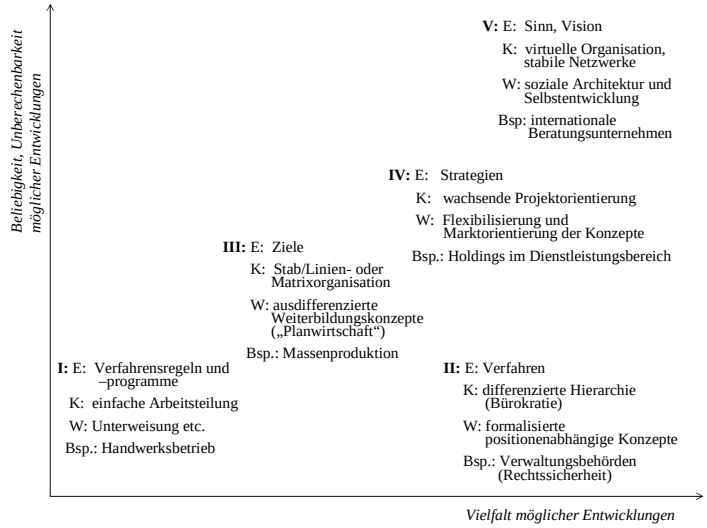
Abbildung 7: "Structure follows Strategy"



Eigene Darstellung in Anlehnung an Utikal (2003)

Dieser Exkurs in einen viel zitierten Ansatz in der Ökonomie leitet zu einer wesentlichen Maxime der Organisations- und Personalentwicklung über: hohe Komplexität führt zur Bevorzugung von möglichst flexiblen, marktnahen und innovationsfähigen Steuerungskonzepten. Eine geringere Komplexität ermöglicht die Nutzung einfacher Verfahrensprogramme. Die Wahl des Entscheidungs- oder Verfahrensprogramms (E), der Kommunikationswege (K) und der Weiterbildungskonzepte (W) richtet sich an den Komplexitätsanforderungen des jeweiligen Unternehmens aus (vgl. Heitger/Baudisch 2003, S. 31f). Daraus können sich folgende Unternehmenscluster ergeben:

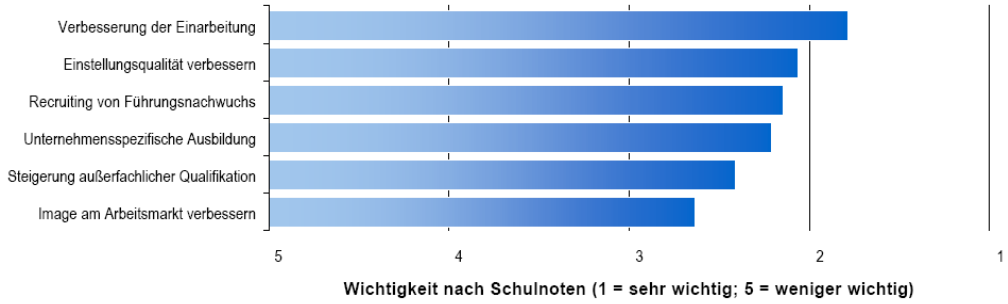
Abbildung 8: Komplexitätslandkarte



Quelle: Heitger/Baudisch 2003, S. 31

In der Untersuchung von Enaux/Molina (2003) nannten die Unternehmen eine große Anzahl von Zielen, die mit der Durchführung von Trainee-Programmen erreicht werden sollen: Die Verbesserung der Einarbeitung und Einstellungsqualität, Recruiting von Führungskräften, teilweise unternehmensspezifische Ausbildung, Steigerung außerfachlicher Qualifikation und Verbesserung des Images am Arbeitsmarkt.

Abbildung 9: Ziele des Trainee-Programms aus Sicht der Unternehmen



Quelle: Enaux/Molina 2003, S. 11.

Die meisten Unternehmen setzen die Höchstaltersgrenze für Bewerber bei maximal 29-31 Jahren an, tatsächlich war in der Studie die Altersgruppe der 26-28-Jährigen am größten. Folgende Kriterien wurden für die Aufnahme eines Bewerbers in ein Trainee-Programm im Gegensatz zu einem Direkteinsteiger als relevant erachtet:

Tabelle 12: Trainee versus Direkteinsteiger

Rang	Trainee	Note	Rang	Direkteinsteiger	Note
1.	Soziale Kompetenzen	1,5	1.	Soziale Kompetenz	1,6
2.	Universitätsabschluss	1,7	2.	Praktika	1,9
2.	FH-Abschluss	1,7	3.	EDV-Kenntnisse	2,1
3.	Praktika	2,0	3.	Fächerkombination	2,1
4.	EDV-Kenntnisse	2,2	4.	FH-Abschluss	2,2
4.	Fremdsprachenkenntnisse	2,2	4.	Universitätsabschluss	2,2
5.	Fächerkombination	2,3	4.	Fremdsprachenkenntnisse	2,2
6.	Note	2,4	5.	Note	2,3
6.	Studiendauer	2,4	6.	Studiendauer	2,4
7.	Auslandserfahrung	2,5	7.	Auslandserfahrung	2,7
8.	Universitäres Engagement	2,7	7.	Universitäres Engagement	2,7
9.	Praxisbezug der Diplomarbeit	2,9	8.	Praxisbezug der Diplomarbeit	2,8
10.	BA/VWA-Abschluss	3,4	9.	BA/VWA-Abschluss	3,2
11.	Promotion	4,3	10.	Promotion	4,2

Werte zwischen 1,0 – 2,5 (Schulnoten): sehr wichtig bis wichtig; Werte schlechter als 3,0 (Schulnoten): eher unwichtig. Quelle: Enaux/Molina 2003, S. 9.

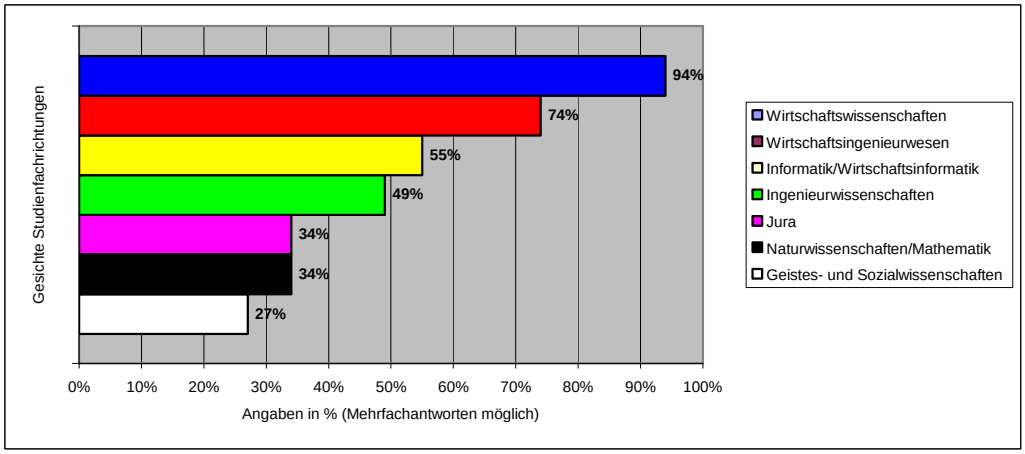
Die Notenvergabe durch die Unternehmen gibt einen Hinweis darauf, dass sämtliche der angeführten Kriterien als wichtig erachtet werden. Im Gegensatz zu Direkteinsteigern werden der Abschluss an einer Universität oder Fachhochschule und ein Auslandsaufenthalt als Kriterien höher bewertet, hingegen ist die Bedeutung von praktischen Kenntnissen (Praktika, DV-Kenntnisse) etwas geringer (vgl. Enaux/Molina 2003, S. 9).[57] Darüber hinaus dürften die Chancen eines Bewerbers mit einem bestimmten Ausbildungsgrad (ISCED-97-Level 5a oder 6) maßgeblich von seinem Fach, der Aufgabenbeschreibung der Trainee-Stelle, der Branche des Unternehmens und der innerbetrieblichen Personalpolitik abhängig sein.[58] Aus dieser Annahme und dem skizzierten ökonomischen Ansatz ist zu folgern, dass Anforderungen an Bewerber branchen- und aufgabenspezifisch gestellt werden. Dies gilt sicherlich für die fachlichen Qualifikationen des Trainees und sollte auch auf einige Schlüsselqualifikationen zutreffen.

Nach einer Studie von Konegen-Grenier (199) sind die häufigst gesuchten Studienfachrichtungen bei (privatwirtschaftlichen) Trainee-Programmen Wirtschaftswissenschaften (94 % der Nennungen), Wirtschaftsingenieurwesen (74 %) und (Wirtschafts-)Informatik (55 %). Selten sind die Programme an Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften (27 %) adressiert (Konegen-Grenier 1999, S. 8). Diese Prozentangaben sind jedoch eher als eine Momentaufnahme des Arbeitsmarktes zu interpretieren. Es zeigt sich jedoch die Tendenz, dass sich deutsche Absolventen bei der Bewerbung um eine Trainee-Stelle zunehmend der internationalen Konkurrenz stellen müssen (vgl. ebd., S. 9).

[57] Erstaunlicherweise wird das Kriterium „Promotion“ sowohl bei Trainees als auch bei Direkteinsteigern als relativ unwichtig erachtet. Die Verfasserin vermutet, dass eine Promotion für Berufseinsteigerstellen in der Privatwirtschaft tendenziell nicht bedeutsam, womöglich aufgrund des höheren Alters und der fehlenden einschlägigen Berufserfahrung der Bewerber in der Privatwirtschaft sogar hinderlich ist. Dies lässt jedoch keinen Schluss auf die Karriereoptionen für Promovierte im Unternehmen zu.

[58] Ein promovierter Bewerber der Naturwissenschaften dürfte in einer Trainee-Stelle der F+E eines Unternehmens besonders gute Chancen haben. Dies dürfte auch für Trainee-Stellen in der Unternehmensberatung gelten, da die Bewerber aufgrund der fundierten wissenschaftlichen Ausbildung und eines Spezialwissens als Berater besonders geeignet sind.

Abbildung 10: Nennung der Studienfächer



Quelle: Konegen-Grenier 1999, S. 8.

2.3.2 Zielgruppe: „High Potentials“

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Trainee-Programmen ist das eines Lern- und Einarbeitungsprogramms für den *Fach- und Führungskräftenachwuchs*. Die „instabile“ Umwelt von Unternehmen hat die Anforderungen an das Management erhöht. Aufgrund dieses Faktums werden „High Potentials“ verstärkt nachgefragt (vgl. Spickschen 2005, S. 130), die *grundsätzlich* als Zielgruppe von Trainee-Programmen identifiziert werden können. Diese Entwicklung soll jedoch *nicht* so interpretiert werden, dass ausschließlich „High Potentials“ Trainee-Programme durchlaufen oder dass Unternehmen prinzipiell „High Potentials“ einstellen. Es wird lediglich eine Bevorzugung dieser Absolventengruppe konstatiert.

Als „High Potentials“ werden hier junge Talente unter den Hochschulabsolventen bezeichnet, die sich vom Durchschnitt aller Absolventen im Hinblick auf verschiedene Kriterien signifikant unterscheiden. Als Indikatoren zur Identifizierung von „High Potentials“ können qualifikations- und persönlichkeitsbezogene Kriterien herangezogen werden (vgl. Spickschen 2005, S. 42ff):

1. **Qualifikationsbezogen:** Schul- und Studienleistungen, Berufserfahrung (z.B. in Form von Praktika), Arbeitszeugnisse, Auslandserfahrung und außeruniversitäre Aktivitäten.
2. **Persönlichkeitsbezogen:** relativ dauerhafte Interessen, Vorlieben, aber auch Werte und Normen, die ein bestimmtes berufliches oder persönliches Ziel begründen würden.

Diese Kriterien schließen qualitative und quantitativ messbare Indikatoren, wie Potenziale (Qualifikationen und Kompetenzen) und tatsächliches Verhalten (biographische Entscheidungen) ein.

Eine Bestimmung von High Potentials in Abweichung vom Durchschnitt der Absolventen geschieht stets *normativ*. Als Bezugspunkte sind die Werte, Ziele und Normen der Nachfrager nach der Arbeit dieser Zielgruppe, also die Unternehmen, essentiell. Die Attraktivität dieser Gruppe von Absolventen kann nur im Hinblick auf den *Arbeitsmarkt* bestimmt werden. Eine Änderung der Nachfrage zieht

folglich auch den Status dieser Gruppe in Frage. Aufgrund der Vielfältigkeit der Profile von Unternehmen kann es streng genommen nicht „die" High Potentials geben (vgl. Schamberger 2006, S. 33f).

Dieser Debatte zum Trotz bilden Eggers/Ahlers (1999) folgendes *idealtypisches Profil*, das ausbildungs- und persönlichkeitsbezogene Kriterien umfasst: 1. Entrepreneurial Drive, ausgeprägte konzeptionelle und analytische Fähigkeiten, Pragmatismus, kommunikative Begabung, Durchsetzungsstärke; 2. renommierter Hochschulort, exzellente Noten, in- und ausländische Praktika in „High-Performance-Organisationen", außeruniversitäres Engagement.[59]

Auf der Suche nach empirischen Untersuchungen zu den Motivationen, Interessen, Werten und Normen von „High Potentials" stößt man in erster Linie auf die Anforderungen (*Erwartungen*), die diese Absolventengruppe an potenzielle Unternehmen stellen würden. Spickschen (2005) fasst die Ergebnisse von relevanten Publikationen zwischen ca. 1996-2004 zusammen: „Möglichkeit der Selbstverwirklichung, sinnstiftende Tätigkeiten ausführen, ein breites Aufgabenspektrum, hohe Freiheitsgrade bei der Aufgabenerfüllung, erwünschte Eigeninitiative, statusorientierte Einbindung in das Unternehmen, Kontakte zum Topmanagement, klare und schnelle Karriereentwicklungspfade sowie materielle Kompensation für den hohen Leistungseinsatz werden als Anforderungen genannt." (Spickschen 2005, S. 141f). Lorbeer/Kirchgeorg (2002) nennen zusätzlich freundschaftliches Arbeitsklima, Freiraum für persönliche Entfaltung, Freiräume für selbstständig kreatives Arbeiten und vielfältige Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. Lorbeer/Kirchgeorg 2002, S. 10).

Dieser „Erwartungskatalog" ist einerseits Ausdruck der Motive, Interessen und Werte der High Potentials, andererseits ist er als Forderung an die Unternehmen zu begreifen. Dieser Katalog kann die Qualität eines *Zielkomplexes* erlangen, wenn ein High Potential in ein Trainee-Programm eintritt. Bisher wurden die Ziele von High Potentials im Hinblick auf Trainee-Programme *nicht* explizit untersucht.[60] In der folgenden Tabelle wird das Profil von Eggers/Ahler (1999) mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung von Spickschen (2005) in Beziehung gesetzt. Die verschiedenen Ziele der Unternehmen sind hier noch nicht berücksichtigt. Damit ist dieses Profil *nicht* funktional zu den Zielen des Unternehmens bestimmt und im Grunde *unspezifisch* und damit *unvollständig*.

[59] Das Profil vermengt jedoch Qualifikationen, Kompetenzen und biographisches Verhalten. Es stellt auch nicht die Persönlichkeitsdispositionen des High Potentials genau heraus. Darüber hinaus wird keine exakte Aussage über die zugrunde liegenden Werte, Normen, Interessen und Ziele gemacht. Lediglich „Pragmatismus" und „entrepreneurial Drive" könnten als Hinweise für die Einstellung des High Potentials zu seiner Arbeit dienen.

[60] In der Untersuchung von Gulden (1996) wurden Studierende nach ihren Erwartungen an ein potenzielles Trainee-Programm befragt. Der Autor konzentrierte sich dabei aber nicht ausdrücklich auf „High Potentials".

Tabelle 13: Profil des "High Potentials"

Profil:	Qualifikation:	→ Ausbildung (als Indikator für fachliche Qualifikation):	- Diplomnote/2. Staatsexamen: 1,83 / 8,7 Punkte - Studiendauer bis Abschluss: 9,47 - exzellenter Hochschulort, renommierte Universität - fließende Beherrschung mehrerer Sprachen
		→ praktische Erfahrung (als Indikator für fachliche Qualifikation):	- Falls Berufserfahrung: in einem „High Performance Unternehmen“; 2,48 Jahre - Anzahl der Praktika: 3,56 - Anzahl der Auslandsaufenthalte: 1,3 - sonstige Zusatzqualifikationen
	Kompetenzen:	→ Schlüsselqualifikationen:	Handlungskompetenz: Überlegtes, konsequentes und zielgerichtetes Handeln Methodenkompetenzen: hohe konzeptionelle und analytische Fähigkeiten Soziale Kompetenzen: Kommunikationsstärke Personale Kompetenzen: hohe Durchsetzungsstärke, Selbstbewusstsein.
	Werte, Motive	→ Anforderungen an ein potenzielles Unternehmen im Sinne von Erwartungen:	- Selbstverwirklichung, - Autonomie - Verantwortung
	Abgeleitete Norm		- Entwicklungsmöglichkeiten - materielle Kompensation für den hohen Leistungseinsatz - freundschaftliches Arbeitsklima - Freiraum für persönliche Entfaltung, - Freiräume für selbstständig kreatives Arbeiten - vielfältige Weiterbildungsmöglichkeiten - erwünschte Eigeninitiative - statusorientierte Einbindung in das Unternehmen
	Interessen		- Kontakte zum Topmanagement - sinnstiftende Tätigkeiten ausführen - ein breites Aufgabenspektrum
	Orientierungen		
		→ persönliche Einstellung zur Arbeit:	- Pragmatismus - Entrepreneurial Drive

Quelle: Spickschen 2005, S. 153ff; Lorbeer/Kirchgeorg 2002, S. 10ff.

2.3.3 Allgemeine Funktionen von Trainee-Programmen

Ausgehend von den Zielen der Unternehmen und Bewerber können nun allgemeine Funktionen von Trainee-Programmen für die beiden Instanzen skizziert werden. Konegen-Grenier (1999) hat folgende sechs Funktionen von Trainee-Programmen herausgearbeitet, die hier um einige Beiträge von Thom/Giesen (1998) ergänzt wurden (vgl. Konegen-Grenier 1999, S. 4; Thom/Giesen 1998, S. 11):

1. *Rekrutierungsfunktion*: Im Wettbewerb um High Potentials wird das Programm zu Zwecken des Personalmarketings eingesetzt; bspw. als attraktives Förderangebot in Form eines „Sprungbretts“ in die Führungsebene eines Unternehmens. Dies führt auch zu einer Imageverbesserung des Unternehmens auf dem Arbeitsmarkt.
2. *Selektionsfunktion*: Die didaktische und beratende Begleitung, eine kontinuierliche Lernzielkontrolle und die Führung von Entwicklungsgesprächen mit dem Trainee ermöglichen es dem Unternehmen, besonders kompetente und motivierte Trainees frühzeitig zu entdecken und zu fördern. Dies dient der Ausschöpfung des innerbetrieblichen Arbeitskräftepotenzials und trägt zur Verbesserung des Arbeits- und Betriebsklimas bei.

3. *Allokationsfunktion*: Das Kennenlernen unterschiedlicher Abteilungen macht es dem Berufsanfänger leichter, den geeigneten Arbeitsplatz im Hinblick auf seine Interessen, Kompetenzen und Qualifikationen zu finden.
4. *Orientierungsfunktion*: Das Programm erleichtert den Einstieg in ein Unternehmen, da die spezifische Organisations- und Sozialstruktur eines bestimmten Unternehmens systematisch vor Ort vermittelt werden kann. Dies dient der Orientierung des Trainees im Unternehmen.
5. *(Schlüssel-)Qualifizierungsfunktion*: Das Programm soll eine Antwort auf das im Ausbildungssystem vieldiskutierte Problem geben, „wie aus Wissen auf personalen Fähigkeiten basierende Handlungskompetenz wird" (Pätzold/Wortmann 2006, S. 156). Der Trainee kann hier arbeitsplatznahes und branchen- bzw. unternehmensspezifisches Detailwissen erwerben, das nicht Lehrgegenstand des Bildungssystems der Hochschulen ist. Bspw. die Produktpalette eines Unternehmens und die Organisationsstruktur.
6. *Integrationsfunktion*: Das Programm trägt wesentlich zur beruflichen Sozialisierung des Trainees bei. Wie bereits erwähnt, lernt er die Organisationskultur kennen und richtet sein Verhalten in der Auseinandersetzung mit der Organisationskultur, -struktur und den Aufgabengebieten an die Erwartungen des Unternehmens und der Kunden aus.

Ferring/Thom (1981, in Meyer-Riedt 1993, S. 49) sprechen anstelle der Rekrutierungsfunktion von einer „Ausbildungs- und Förderungsfunktion". Die Autoren fassen die Integrations- und Selektionsfunktion zusammen zur „Beschaffungs- und Versorgungsfunktion" und betonen hierbei die Sicherung des Führungskräftepotenzials im Unternehmen. Trainee-Programme erfüllen darüber hinaus eine „Image- und Anreizfunktion", denn sie signalisieren den Aspiranten eine Karriereoption (vgl. ebd.).

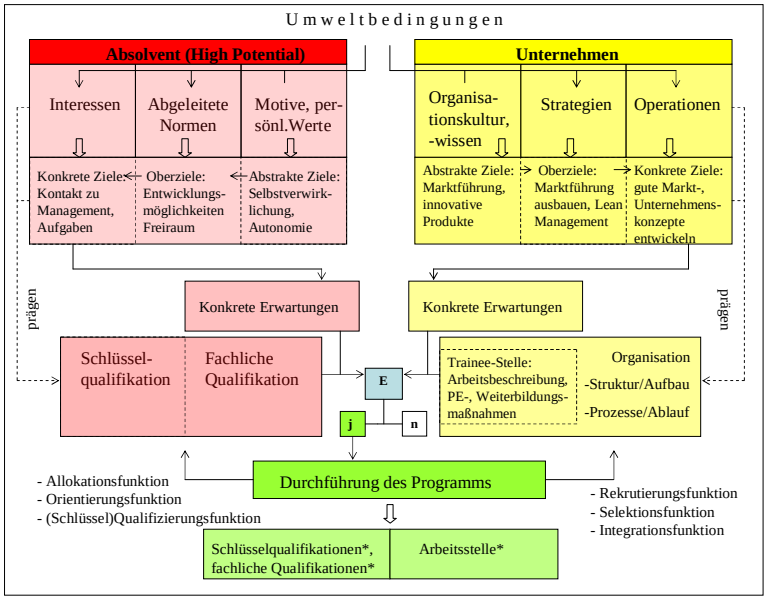
Werden die Funktionen entsprechend der unterschiedlichen Interessen bzw. Ziele des Unternehmens und des Hochschulabsolventen formuliert, dann dient das Trainee-Programm dem Unternehmen als *Instrument der Personalplanung und -entwicklung*, um einen qualitativ und quantitativ ausreichenden Führungsnachwuchs optimal sicherzustellen und die Eingliederung und Einarbeitung des Neulings zu verbessern (vgl. Staufenbiel 1996, S.27).

Trainee-Programme gelten für Hochschulabsolventen als eine Option des Einstiegs in die Berufswelt und der beruflichen Entwicklung in einem Unternehmen. Sie haben die Bedeutung eines *Instruments der Berufsplanung* zur Vorbereitung und Gestaltung der beruflichen Karriere (zur Fach- und Führungskraft). So wie Unternehmen für ihre Mitarbeiter eine Personalplanung durchführen, muss auch der Akademiker bei seiner eigenen beruflichen Fortentwicklung eine strategische Berufsplanung realisieren. Dies gilt insbesondere für Absolventen von Studiengängen, für die kein festes Berufsbild existiert, z.B. Wirtschafts- und Sozialwissenschafter und Geisteswissenschafter (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann folgender Zusammenhang zwischen den „globalen“ Aspekten eines Trainee-Programms hergestellt werden:

- Die *Ziele* der Absolventen (High Potentials) und Unternehmen gehen auf Werte, Normen, Interessen, Strategien und Operationen zurück und müssen von beiden Seiten zunächst konkretisiert werden. Aus den Zielen lassen sich Erwartungen an ein bestimmtes Programm und an die jeweils andere Instanz ableiten.
- Das *Profil* des Absolventen, d.h. seine Schlüsselqualifikationen und fachlichen Qualifikationen, ist das Ergebnis vergangener Ziele und biographischer Entscheidungen.
- Das *Profil* des Unternehmens kann einerseits durch den Aufbau und die Prozesse (Linien-, Projekt-, Matrixorganisation), andererseits durch die Zugehörigkeit zu einer Branche, die Anzahl der Mitarbeiter und den Umsatz bestimmt werden. Der Aufbau und die Prozesse sind Ergebnisse vergangener Unternehmensstrategien. Die Trainee-Stelle ist ein *Teil* der Unternehmensorganisation, der mit bestimmten Aufgaben verbunden ist. Die Stelle und damit das zugehörige Trainee-Programm stellen aus der Sicht des Unternehmens zunächst nur ein *potenzielles Angebot* dar, das durch bestimmte Arbeitsformen und geplante Weiterbildungsmaßnahmen charakterisiert ist.
- *Passung der Ziele und Profile*: Wie bereits erwähnt, sind die Absolventen und Unternehmen zugleich die Nachfrager bzw. Anbieter nach dem Programm *und* nach dem Produktionsfaktor „Arbeit“. Aus der Sicht des anbietenden Unternehmens bedeutet dies, dass Trainee-Programme einen hohen Attraktivitäts- und Bekanntheitsfaktor aufweisen sollten, damit sich besonders qualifizierte High Potentials bewerben. Der anbietende Absolvent muss hingegen seine Qualifikationen möglichst vorteilhaft „verkaufen“, um in das Programm überhaupt aufgenommen zu werden. Das Unternehmen als Nachfrager nach Arbeit wird die Qualifikationen der bewerbenden Absolventen hinsichtlich einer potenziellen Planstelle am Ende des Programms genau prüfen. Die Absolventen werden die Karriereoptionen im Unternehmen, das Gehalt und sonstige Leistungen mit anderen ausgeschriebenen Stellen und Programmen auf dem Arbeitsmarkt vergleichen.
- *Gewährleistung der Funktionalität*: Die tatsächliche Entscheidung (hier: „E“) für oder gegen ein *bestimmtes* Programm, einen Bewerber oder ein Unternehmen wird von beiden Seiten letztendlich im Hinblick auf die Funktion des Trainee-Programms zur Erreichung zukünftiger Ziele getroffen. Der Nutzen eines Programms muss dabei den auftretenden Kosten gegenübergestellt werden. Die Durchführung des Programms ermöglicht idealiter eine Qualifizierung und die Übernahme einer unbefristeten Arbeitsstelle einer Fach- und Führungskraft. Dies *kann* erreicht werden, wenn das Programm auf den Lern- und Entwicklungsbedarf eines potenziellen Trainees im Hinblick auf die Anforderungen der zukünftigen Stelle ausgerichtet ist. Damit wird auf die Gestaltung eines Programms im nächsten Kapitel übergeleitet.

Abbildung 11: Makro-Perspektive mit „globalen Aspekten“



Quelle: Eigene Darstellung.

2.4 Planung und Realisierung von Trainee-Programmen

Ein Trainee-Programm wird als eine *Maßnahme* der berufsvorbereitenden Personalentwicklung bzw. des betrieblichen Bildungswesens und als *innerbetriebliches Weiterbildungsangebot* eines Unternehmens bestimmt. Es ist *planvoll* ausgestaltet; d.h., es enthält relativ präzise Lernziele, eine zielbezogene Auswahl von Lerninhalten, Lernorten, Lernmitteln und -methoden sowie eine zielbezogene Steuerung und Kontrolle.

„Programmplanung umfaßt sämtliche Aktivitäten und Tätigkeiten [der pädagogischen Akteure, d. Verf.], die mit dem Entwurf von Lernangeboten für Erwachsene im Zusammenhang stehen.“ (Arnold 1983, S. 17). Auf Seite 23 wurden die Entscheidungs- und Aufgabenschritte der pädagogischen Akteure für die mikrodidaktische Ebene als sequentielle Abfolge dargestellt. Hier soll dieses Schema auf den gesamten Planungs-, Realisierungs- und Evaluationsprozess eines Programms übertragen werden, wobei die verschiedenen Teilschritte miteinander in Bezug gesetzt werden. Die „globalen“ Aspekte bilden Vorbedingungen und Grundsätze für die Lernziele und -inhalte; pädagogische Handlungs- und betriebliche Arbeitsformen stellen die formalen Elemente der Planung dar. Damit wurde in den vorherigen Kapiteln eine wichtige „Vorarbeit“ zur Programmplanung geleistet. Die Planung kann grundsätzlich auf mehreren Ebenen erfolgen. Im Vordergrund steht jedoch die „Umriss/Prozess- oder Programm-Planung“ auf der makrodidaktischen Ebene, da sich die deskriptive Fragestellung darauf bezieht.

Die Trennung zwischen der Mikro- oder Handlungsebene und der Makroebene wird in diesem Kapitel sukzessive aufgehoben. Auf diese Weise kann schließlich ein *Trainee-Programm-System* modelliert werden.

2.4.1 Grundsätze und Vorbedingungen der Planung

Die Planung von Trainee-Programmen ist grundsätzlich Bildungs- *und* Angebotsplanung. Dies wurde anhand der Funktionen der Programme für das Unternehmen bereits herausgearbeitet. Folgende Grundsätze bestimmen die Planung:

1. Trainee-Programme leisten letztendlich einen Beitrag für das Unternehmen, das unter dem Druck der Gewinnorientierung und des Wirtschaftlichkeitsprinzips steht. Daraus folgt, dass im Gegensatz zur allgemeinen Erwachsenenbildung prinzipiell *„angebots-orientiert“* [61] unter Berücksichtigung der Lernbedürfnisse potenzieller Trainees geplant wird. Es besteht eine unmittelbare Nähe zur beruflichen Lebenswelt der Nachfrager, das Angebot ist damit tendenziell *nicht* rechtfertigungsbedürftig. Das (operative) Teilziel eines Programms besteht in der Verbesserung der Orientierung, des Kennenlernens von Aufgaben und der Schlüsselqualifizierung des Trainees im Hinblick auf die Erreichung strategischer Ziele des Unternehmens, die schlussendlich die „tatsächlichen Oberziele“ eines Programms repräsentieren. Als Instrument der Personalentwicklung richten sich die Programme an der Strategie der Organisationsentwicklung eines Unternehmens aus.

„To be effective, OD activities and interventions must be manager-controlled, although the programs themselves are usually conducted by carefully selected, highly trained, and competent internal or external consultants. The programs must also have the full commitment and support of top executives and key managers. The must encompass purposes and objectives that are understood and accepted by all employees and union officials.” (Tracey 1992, S. 5).

2. Das Gesetz des Marktes, wonach Angebot und Nachfrage sich wechselseitig beeinflussen, ist aber auch bei Trainee-Programmen gültig. Diese können nur realisiert werden, wenn eine Passung der Profile und „Oberziele“ der Absolventen und Unternehmen gewährleistet ist - oder eben ein Markt für diese Programme (potenziell) besteht.
3. Triviale Vorbedingungen beziehen sich auf die Gewährleistung der Realisierung eines Trainee-Programms. Für die Durchführung von Trainee-Programmen sollten bestimmte Voraussetzungen, die sich auf das Profil des Unternehmens beziehen, erfüllt sein; z.B. die Betriebsgröße, personelle Besetzung und die Akzeptanz des Programms bei der Belegschaft (vgl. Gulden 1996, S. 11). Meyer-Riedt (1993) weist darauf hin, dass die permanente Bedarfsdeckung eines Führungskräftepotenzials in erster Linie für Betriebe mit über 1.000 Mitarbeitern relevant ist. Kleinere Unternehmen können sich eine ständige Personalreserve nicht leisten, da sie über die dafür notwendigen finanziellen Mittel nicht verfügen (vgl. Meyer-Riedt 1993, S. 56).
4. Bei der Planung von Trainee-Programmen gilt die *potenzielle Arbeitsstelle*, die der Trainee nach dem Programm möglicherweise übernimmt, als Referenzpunkt.

[61] „Angebotsorientierung“ des Programms bedeutet in der allgemeinen Erwachsenenbildung, dass ein Weiterbildungsprogramm vom Anbieter zuerst entwickelt und dann den Nachfragern vorgelegt wird. Bei einer „nachfrageorientierten“ Planung würde das Programm aufgrund einer genauen Bedarfsermittlung potenzieller Nachfrager entwickelt werden (vgl. Arnold S, 266).

„No enterprise can afford to operate training and development programs that are not jobrelevant. If the learning experiences provided for employees in company-sponsored training are not directly related to the duties and tasks job incumbents are expected to perform, return on the investment will be inadequate." (Tracey 1992, S. 42)

Für die Planung und Durchführung eines Programms wird vorausgesetzt, dass eine Plan- oder Projektstelle zukünftig vakant oder neu geschaffen wird. Bevor eine Trainee-Stelle überhaupt zur Disposition steht, muss sie von den Personalverantwortlichen in Abstimmung mit der Personalplanung und -politik des Unternehmens zugelassen werden.

5. Damit Programme das Merkmal der „planvollen Ausgestaltung" erfüllen, müssen vor Beginn einer Bildungsmaßnahme Lernziele, -inhalte, Methoden und Medien mit Bezug zur potenziellen Arbeitsstelle relativ genau bestimmt werden *können*. Es müssen daher *Bedingungen der Planbarkeit* vorherrschen. An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, ob und inwiefern Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung planbar, strukturierbar und standardisierbar sind. Hier sei auf theoretische Ansätze in der Programmplanung verwiesen, die im nächsten Kapitel genauer besprochen werden.
6. Ein weiterer Grundsatz der Planung bildet die Ausgestaltung bzw. die Setzung des Verhältnisses zwischen den „Elementen" des Programms, die tendenziell mehr der „Logik" der Lernhilfe oder des Wirtschaftlichkeitsprinzips folgen. Die Konstellation von pädagogischen Handlungsformen und betriebliche Arbeitsformen, deren Gewichtung und die zeitliche Abfolge verleihen einem Programm eine bestimmte Charakteristik, die einen Programmtyp bzw. Cluster begründen würde.
7. Als allgemeine Grundsätze der Planung einer Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung, die auch für Trainee-Programme gelten, führt Tracey (1992) folgende Punkte im Überblick auf:

Tabelle 14: Allgemeine Grundsätze der Planung eines Programms

1.	**Support of the top management**	"Training requires the full commitment and support of top management, supervisory personnel, and the collective bargaining unit.
2.	**Focus on problems which can be solved by training, coaching, and mentoring**	"Training programs and activities must focus on problems that can be solved by training (oder Coaching, Mentoring, d. Verf.) - remediation of deficiencies in knowledge, skills, and attitudes – and not on management problems – performance deficiencies attributable to inappropriate performance standards, inadequate supervision, employee lack of interest, laziness, dissatisfaction with working conditions, and the like.
3.	**Encompass needs**	"Training programs must meet both organization and employee needs, […]".
4.	**Philosophy of the organization (Organisationskultur, d. Verf.)**	"The pattern and arrangement of training opportunities must complement and implement the philosophy of the organization. Offering must be balanced, well organized, and properly sequenced, provide adequately for differing needs and abilities, offer sufficient flexibility to managers and trainees, and be responsive to change."
5.	**Systematic and orderly process**	"Training programs must be developed through a systematic and orderly process. They must be built on a firm foundation of precisely defined job performance requirements. And the materials used must be structured to provide an integrated skills-building sequence of learning experiences."
6.	**Cost-Benefit Analysis**	"Training programs must employ delivery systems that are selected on the basis of training effectiveness, available technology, cost-effectiveness, and results.
7.	**Validation**	"Training programs must be validated to ensure effectiveness prior to full-scale implementation."
8.	**Evaluation and feedback**	"Training programs must include evaluation and feedback channels and mechanism to permit refinement, updating, and continuing effectiveness.
9.	**Principles of adult learning**	"Training programs must employ sound principles of adult learning. They must executing, and evaluating their own progress and accomplishment.
10.	**Ample opportunities**	"Training programs must provide ample opportunities for trainees to apply and practice newly acquired knowledge and skills."

Quelle: Tracey 1992, S. 7.

2.4.2 Theoretische „Suchrichtungen"

Den Grundsätzen der Planung liegen verschiedene theoretische Ansätze zugrunde. An dieser Stelle sollen drei „Suchrichtungen" (Arnold 1991, S. 32) der betrieblichen Weiterbildung ausgewählt werden, die die Diskussion um die Planbarkeit, Strukturierung und Standardisierung in der betrieblichen Weiterbildung treffen: 1. der bildungstechnologische Ansatz unter Berücksichtigung des Konzepts „Curriculum", 2. der Ansatz der betrieblichen „Individualpädagogik", 3. die „Deregulierungsthese", die offensichtlich dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz in der Weiterbildung sehr nahe steht (vgl. ebd., S. 32; Peters 2003).

Zu 1.: Dem originär *bildungstechnologischen Ansatz* liegt ein mechanistisches, monokau-sales, quantifizierendes und zweckrationales Bild von Lernen und pädagogischem Handeln zugrunde (vgl. Siebert 1993, S. 36). Eine radikal technologische Auffassung von Bildung wird der Eigenheit des Lernens nicht gerecht. Nichtsdestotrotz ist das „technologische Ideal" der Machbarkeit, Planbarkeit und Kontrollierbarkeit von Lernprozessen in der betrieblichen Weiterbildung evident (vgl. ebd.). In der

einschlägigen Literatur wird ein derartiger Standpunkt mit dem Begriff „Curriculum“ in Verbindung gebracht (vgl. Ringshausen 2000, S. 33).[62]

Ein „Curriculum“ enthält eine relativ detaillierte Festlegung und Anordnung von Lernzielen, -inhalten, Angaben des Lehr-Lernniveaus, Lehr-Lernmethoden, Medien und Wege zur Evaluation. Es werden darin die Zahl und Verteilung der wöchentlichen Unterrichtsstunden erfasst (vgl. Kiper/Mischke 2004, S. 38). Ein „Curriculum“ wird entweder als eine Beschreibung bzw. Dokument eines beabsichtigten Lernziels, als Planungsobjekt oder als zu realisierendes Vorhaben bestimmt (vgl. Frey 1972, S. 37f). Der Begriff spiegelt - trotz der unterschiedlichen Ansätze in der Curriculumsforschung[63] - eine didaktische Grundposition wider, die eine *strukturierte* und systematische (Weiter-)Bildung unter Zuhilfenahme von wissenschaftlichen Methoden (didaktische Planungsfilter oder empirisch-analytische Messmethoden) verficht.

Mit der Entwicklung von Curricula wird immer eine *Bildungsabsicht* bekundet und dokumentarisch festgelegt, bevor pädagogisch gehandelt wird (vgl. Frey 1972, S. 37). Ein Trainee-Programm beinhaltet ein Curriculum, wenn es pädagogisch-didaktische Handlungsformen (Training, teilweise Arrangements) mit einer detaillierten Festlegung von Lernzielen, -inhalten, Methoden und/oder Medien aufweist. Dabei werden die Lernziele üblicherweise in Teilziele ausdifferenziert und systematisch gegliedert (siehe S. 75).

Eine Aufgabenauflistung im Rahmen einer Stellenbeschreibung ist *kein* Curriculum. Nichtsdestotrotz haben diese beiden Komponenten Folgendes gemeinsam: Sie erleichtern die Prognose, Kontrolle und Evaluierung von Lern- und Arbeitsprozessen, da auf Dokumente zurückgegriffen werden kann, die den zeitlichen Ablauf des Handelns, Ziele und Inhalte genau festlegen. Oder anders betrachtet: Der Weg der Evaluierung ist im Curriculum und in der Arbeitsplatzbeschreibung indirekt vorgegeben. Beide Komponenten sind Ausdruck der (Selbst-)Vergewisserung einer Organisation, die das Lernen gezielt und *kontrolliert* zu fördern beabsichtigt (vgl. Kiper/Mischke 2004, S. 39).

Der bildungstechnologische Ansatz erfasste Weiterbildung ursprünglich als reine fachliche Qualifizierung, da alles Subjektive als Störfaktor gewertet wurde (vgl. Siebert 1993, S. 39). Seit der Schlüsselqualifikationsdebatte wird auch sukzessive die Entwicklung von sozialen Kompetenzen in Maßnahmen einbezogen.

Zu 2.: Der *individualpädagogische Ansatz* versucht, „[…] betriebliche Weiterbildung als eine der individuellen Persönlichkeitsentwicklung dienende Aktivität zu begründen und dadurch von der Praxis her den Gegensatz von Bildung und Qualifikation zu überwinden.“ (Arnold 1991, S. 23). Dieser Ansatz ist nach Auffassung der Verfasserin stark in Zusammenhang mit der Theorie der „Humanisierung

[62] Die ursprüngliche Intention der Curriculumsdiskussion der 1970er Jahre in der Schulpädagogik bestand darin, das Bildungswesen von den Lerninhalten her zu reformieren (vgl. Mikelskis 1995, S. 29). In der betrieblichen Weiterbildung hat der Begriff „Curriculum“ jedoch eine andere Konnotation erhalten.

[63] Darunter die Curriculumstheorien von Saul Robinsohn, Herwig Blankertz (sog. „ Münsteraner Arbeitsgruppe Didaktik“) und Karl Frey (vgl. Frey 1972, S. 20ff; Mikelskis 1995, S. 29f).

der Arbeit“ in der Personalentwicklung der 1960er Jahre zu sehen (siehe S. 89). Damit rückt das Individuum bewusst in den Mittelpunkt der Organisationsentwicklung.

Aufgabe des Personalwesens und der Führungskräfte ist es, die persönlichen Anlagen (Kompetenzen, Motivation) der Mitarbeiter zu aktualisieren und zu fördern (vgl. ebd.). Die Lernziele und -inhalte der betrieblichen Weiterbildung beziehen sich damit auf die Persönlichkeit des Lernenden, wie z.B. seine Motivation, Selbstkompetenz und Arbeitszufriedenheit. Gemäß der Leitidee einer „gesunden Persönlichkeitsentwicklung“ im betrieblichen Umfeld würden die Lernenden an der Planung und Ausgestaltung einer betrieblichen Maßnahme partizipieren. Oder: das Trainee-Programm wird auf den individuellen Lernbedarf des Trainees unter Berücksichtigung seiner Interessen „zugeschnitten“. Die individuelle Ausgestaltung des Programms kann zwar die Form eines Curriculums annehmen. Jeglicher Versuch der Standardisierung bzw. Normierung des Programms würde dadurch aber konterkariert. Nach Meinung der Verfasserin kann eine Weiterbildung nach dieser Suchrichtung durch Coaching und Mentoring realisiert werden.

Zu 3.: Die aktuelle Diskussion um Deregulierungs- und Entgrenzungsprozesse in der betrieblichen Weiterbildung setzt an der Kritik der Planbarkeit, Strukturierung, Standardisierung und „Individualisierung“ von Maßnahmen an, die angesichts instabiler Umweltbedingungen von Unternehmen und einem daraus resultierenden Flexibilisierungsdruck gerechtfertigt erscheint.

> „In der betrieblichen Weiterbildung/Erwachsenenbildung zeigt sich – vor allem im Dienstleistungsbereich – zunehmend die Tendenz, daß die praktische Bildungsarbeit nicht länger an ein fest institutionalisiertes Setting von zuständigem (pädagogischem) Fachpersonal, curricularem Lehrplan und einem besonderen Lernort im ganzheitlichen Sinne einer vorstrukturierten didaktischen Systematik gebunden ist.“ (Ringshausen 2000, S. 33).

Die Vertreter dieser *Deregulierungsthese* (z.B. Klaus Harney, Sibylle Peters) argumentieren, dass sich der Lernprozess selbstreferentiell aus dem Arbeitsprozess heraus orientiert,[64]

> „[…] d.h. die Mitarbeiter selbst definieren vor Ort im laufenden Arbeitsprozeß Qualifizierungsbedarfe und u.U. auch individuelle Lernbedürfnisse, auf die dann aber nur zu einem geringen Teil über formalisierte Qualifizierungsprozesse eingegangen wird.“ (Ringshausen 2000, S. 33).

Diesem Ansatz liegt eine ganzheitliche Sichtweise unter Berücksichtigung von instabilen Umweltzuständen zugrunde:

> „Bedeutsam ist für die betriebliche Weiterbildung der Versuch, über die traditionelle, auf das einzelne Individuum und seine Bildungssituation verengte Perspektive hinauszuschreiten und auch die Einbindung des einzelnen in die Prozesse der Entwicklung der Organisation stärker in den Blick zu rücken, betriebliche Weiterbildung nicht allein als dyadisches Lehr-Lern-Verhältnis, sondern vielmehr als Teil eines organisatorischen Wandlungsprozesses zu verstehen.“ (Arnold 1991, S. 25).

Lernen und Arbeiten, die Entwicklung des einzelnen Mitarbeiters und des gesamten Unter-nehmens werden nicht getrennt, sondern „dialektisch spannungsreich ergänzt und erweitert“ (ebd.). Mit dem Konzept des „Organisationslernens“ wird – wenn auch auf verschiedene Arten[65] – versucht, das Ler-

[64] Der Lernprozess wird dabei als selbstreferentielles System bestimmt.
[65] Dazu gehören z.B. das Konzept „double-loop learning“ von Chris Agrys/Donald A. Schön, Beiträge von Robert Duncan/Andrew Weiss, Gilbert Probst und Harald Geißler.

nen des Einzelnen und der Organisation aufeinander zu beziehen und zu verbinden (vgl. Geißler 1995, S. 6).

Im Hinblick auf den Zustand der „Kontingenz“ stehen sämtliche Weiterbildungsmaßnahmen unter dem Zeichen einer „Suchbewegung“ für nicht standardisierte bzw. nicht standardisierbare Führungs- und Projektsituationen. Daraus folgt: Exakte Lernziele, -inhalte, Methoden und Medien werden nicht angegeben, da sich diese tendenziell aus der Problemsituation in der Arbeit ergeben. Eine Weiterbildungsmaßnahme wird ansatzweise geplant, denn sie sollte möglichst „flexibel“ sein. Das Programm würde in erster Linie die pädagogischen Handlungsformen „Coaching“ und „Mentoring“ oder die Arbeitsform „Projektarbeit“ enthalten, weil sie funktional auf derartige Situationen ausgerichtet sind und bezeichnenderweise weniger konkrete Anweisungen enthalten.

2.4.3 Planungsebenen

In der Didaktik werden Planungsebenen z.B. von Schulz (1980) als „Perspektiven-, Umriss-, Prozess- und Detailplanung“ und von Arnold (1983) als „Weiterbildungsentwicklungs-, Programm- und Veranstaltungsplanung“ (Arnold 1983, S. 14ff) bezeichnet.[66]

Die Planungsebenen eines Programms können anhand mehrerer Ordnungsgesichtspunkte voneinander unterschieden werden (vgl. ebd., Diederich 1988, S. 114):

1. *Wer kommt als Planungsinstanz in Frage?*

   In der Perspektiven- oder Weiterbildungsplanung[67] eines Trainee-Programms ist die Unternehmensleitung die Planungsinstanz (vgl. Geißler/Orthey 1997, S. 354). Auf der Umriss/ Prozess- oder Programmplanungsebene machen die Fachbereichsabteilungen (Abteilungs- leiter und Mitarbeiter mit ähnlichen Aufgaben) und die betrieblichen Weiterbilder (als „professional course designer“) ihren Einfluss geltend (vgl. Tracey 1992, S. 55). Auf der Detail- oder Veranstaltungsplanungsebene würden die Seminarleiter, der Coach, Mentor, Supervisor - möglicherweise in Zusammenarbeit mit dem Trainee - das Programm planen und gestalten.

2. *Welche Arten von Zielen und Inhalten sind Gegenstand der Planung?*

   Auf der Ebene der Weiterbildungs- oder Perspektivenplanung richtet das Unternehmen - gemäß seiner innerbetrieblichen Bildungspolitik – das Programm an seiner Unternehmensstruktur und seinen betrieblichen Zielen sowie an den Erfordernissen des Marktes aus (sog. „Richtziele“) (vgl. Geißler/Orthey 1997, S. 355). Auf der Umriss/Prozess- oder Programmplanungsebene würden diese Ziele dann konkretisiert (sog. „Grobziele“) und Inhalte zugeordnet. Es wird entschieden, welche fachspezifischen Ziele und Inhalte in den und für die Ressorts zweckmäßig sind. Dies tangiert die *makrodidaktische Konzeption* des Trainee-Programms. Auf der Ebene der Detail- oder Veranstal-

[66] In der Schulpädagogik haben sich auch Wilhelm Peterßen und Christine Möller mit der Curriculumsplanung auseinander gesetzt (vgl. Diederich 1988, S. 113).

[67] Den Begriff „Weiterbildungsentwicklungsplanung“ möchte die Verfasserin hier nicht verwenden, da ihn Arnold als „Ausdruck reformpolitisch begründeten Anliegens, das Weiterbildungsangebot [in der Erwachsenenbildung, d. Verf.] gezielt auszubauen“ (Arnold 1983, S. 14) versteht.

tungsplanung würden die Ziele und Inhalte einer Seminarstunde (Off-the-job) und eines Projektmeetings (On-the-job) bestimmt sowie die jeweiligen Methoden, Medien und Arbeitsformen gewählt werden („Feinziele“). Es handelt sich um eine *mikro-didaktische Planung* von Lehr- und Lernvorgängen.

3. Für welche Zeiträume wird geplant?

Auf der Ebene der Weiterbildungs- oder Perspektivenplanung wird für einen relativ großen Zeitraum in der Zukunft geplant; z.B. würde das Unternehmen festlegen, in welchen Bereichen zukünftig Trainee-Programme angeboten werden sollen. Auf der Umriss/Prozess- oder Programmplanungsebene ist der Zeitraum auf die veranschlagte Dauer des Programms begrenzt. Auf der Detail- oder Veranstaltungsplanungsebene wird sich die Planung auf einzelne Seminarstunden und Teilprojekte beschränken.

Das Schema der Programmplanungsebenen ist der *Didaktik* entlehnt und auf Handlungsformen mit geringem „Didaktikbezug“ (Coaching, Mentoring, Arrangements, Arbeitsformen) *nicht* ohne weiteres anwendbar. Eine Schwerpunktsetzung auf Coaching und Mentoring-Elemente im Programm würde eine detaillierte Vorbestimmung von Lernzielen und -inhalten nicht unbedingt erfordern.

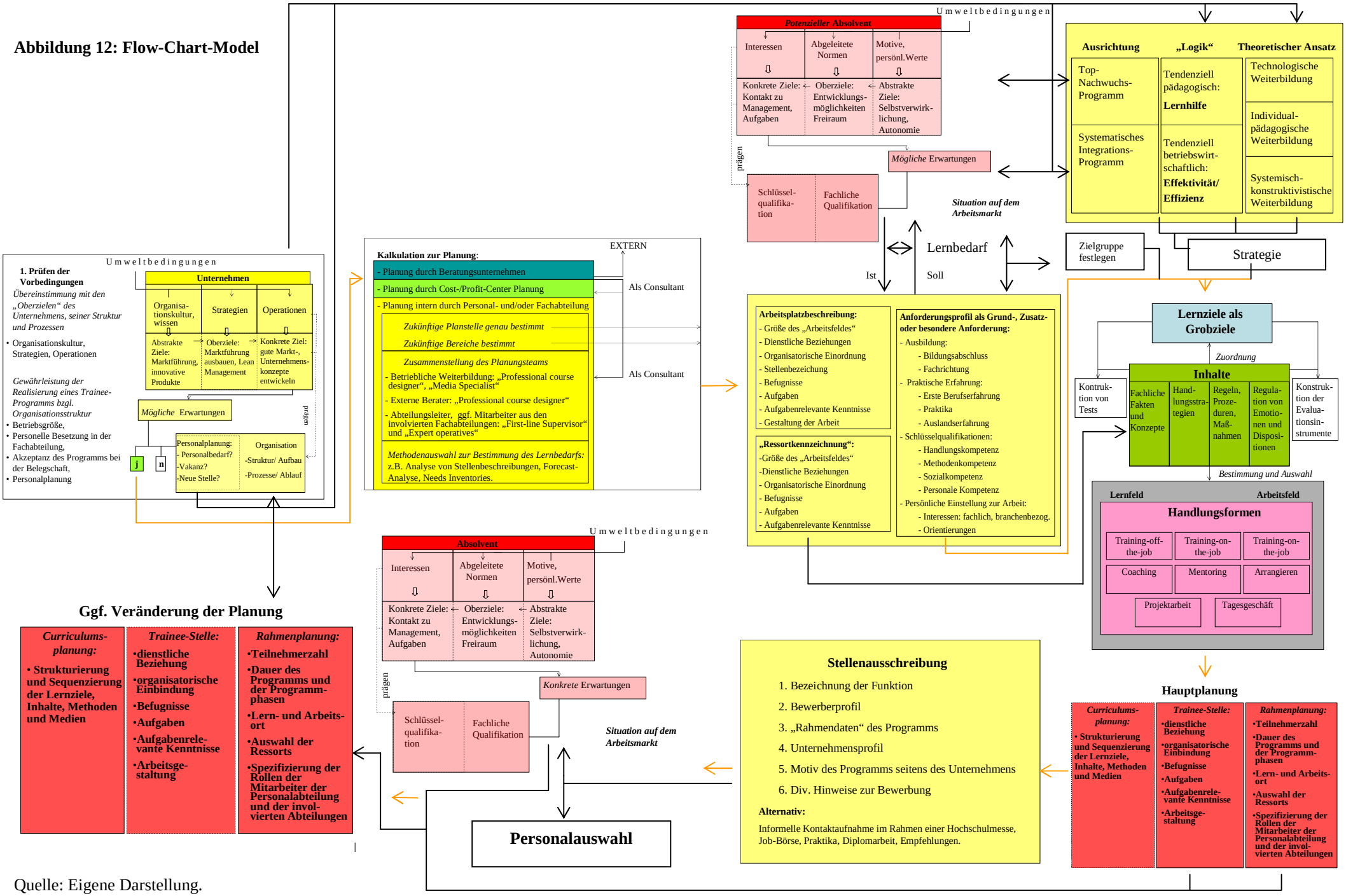
Bezogen auf die theoretischen Ansätze gilt Folgendes: Eine am bildungstechnologischen Ansatz orientierte Planung eines Programms würde sich auf allen drei Planungsebenen, wie eben vorgezeichnet, vollziehen, da die Curriculumsplanung ein derartiges Vorgehen erfordert (vgl. Dauenhauer 1976, S. 114). Bei der „individualpädagogischen Planung“ bleibt offen, ob die mikrodidaktische Planung im Vorfeld durchgeführt wird. Hier ist die Partizipation des Trainees bei der Planung entscheidend. Eine „systemisch-konstruktivistische Planung“ würde vermutlich nur die Perspektiven- und Umrissplanung berücksichtigen, die Feinziele und Themen ergeben sich vielmehr aus der individuellen Problemsituation des Trainees.

2.4.4 Programmentwicklung

2.4.4.1 Flow-Chart-Model zur Programmplanungsebene

Die Programmentwicklung auf der Umriss/Prozess- oder Programmplanungsebene, die weiter in sich ausdifferenziert werden kann, umfasst die Schritte „1. Prüfung der Vorbedingungen, Bedarfsanalyse“, „2. Festlegung des Handlungsziels“ und „3. Diagnose der Situation, in der gehandelt wird“. Das folgende „Flow-Chart-Model“ ist Tracey (1992) entlehnt und von der Verfasserin im Hinblick auf die Besonderheiten eines Trainee-Programms leicht abgeändert worden. Es bildet die Programmentwicklung nur teilweise als sequentielle Handlungsabfolge ab, da Rückkoppelungseffekte berücksichtigt werden. Es wird unterstellt, dass die Planung vor Beginn der Maßnahme vom Unternehmen oder in dessen Auftrag durchgeführt wird und noch *kein* Trainee ausgewählt wurde.

Abbildung 12: Flow-Chart-Model



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Profile, „Oberziele“ und der Personalbedarf eines Unternehmens bilden (Vor-) Bedingungen für ein Programm, die vor der eigentlichen Planung hinsichtlich des Grundsatzes der Gewährleistung der Durchführbarkeit des Programms zu prüfen sind. Stimmen die (Vor-)Bedingungen und werden die Rekrutierungs-, Selektions- und Sozialisationsfunktion des Programms aus der Sicht des Unternehmens als vorteilhaft und realisierbar erkannt, dann können erste Überlegungen zur Planung und Durchführung angestellt werden. Auf der Basis einer Kalkulation wird gegebenenfalls entschieden, ob die Planung an ein externes (Beratungs-)Unternehmen vergeben, durch ein Cost-/Profit-Center oder intern durch die Personal- und/oder Fachabteilung durchgeführt wird. In Abstimmung mit der Personalplanung wird festgelegt, ob das Trainee-Programm auf eine konkrete zukünftige Planstelle mit einem bestimmten Aufgabengebiet ausgerichtet wird, die dann den Referenzpunkt der Planung bildet. Alternativ könnte man offen lassen, auf welcher Stelle der potenzielle Trainee zukünftig arbeitet und lediglich einen möglichen Arbeits- oder Organisationsbereich ins Auge fassen.

Nun kann das Planungsteam gebildet werden. Es sollte sich aus einem betrieblichen Weiterbildner oder Consultant als „professional course designer“, einem Personalentwickler als Programmbeauftragter und einem Vertreter der involvierten Fachabteilung (z.B. als „first-line supervisor“) zusammensetzen (vgl. Tracey 1992, S. 55). Das Team erstellt zunächst einen Zeit- und Aufgabenplan und wählt Methoden zur Ermittlung des Lernbedarfs aus. Da unterstellt wird, dass der Trainee noch nicht im Unternehmen tätig ist, kann dieser Bedarf nur *geschätzt* werden.

Zu den Methoden gehören Analysen der Arbeitsplatzbeschreibung oder einer Ressortkennzeichnung der zukünftigen Stelle. Anhand eines „Need Inventories“ kann das entsprechende Anforderungsprofil entwickelt und untersucht werden. Dieses Inventar enthält die aufgaben-relevanten Kenntnisse und Fähigkeiten auf der Grundlage von Expertenbefragungen und Dokumentenanalysen. Die weitere Planung hat sich maßgeblich an der zukünftigen Arbeitsstelle oder dem Organisationsbereich auszurichten (vgl. ebd., S. 91ff, S. 72ff). Dieses Anforderungsprofil der Stelle ist das *Lernziel* oder der *Soll-Wert* eines Trainee-Programms. Ergänzend bietet sich eine Inhaltsanalyse von Forecast-Plans[68] an, wodurch die Planung an den strategischen Zielen des Unternehmens ausgerichtet wird (vgl. ebd., S. 72).

Da der individuelle Lernbedarf noch nicht ermittelt werden kann, muss ein anderes Vorgehen gewählt werden: Das Anforderungsprofil der Stelle könnte mit den fachlichen Qualifikationen, Schlüsselqualifikationen, möglichen Erwartungen und „Oberzielen“ von Hochschulabsolventen, die *potenziell* ein Interesse an einem Trainee-Programm haben, verglichen werden. Dazu würde man wahrscheinlich Kontakt zum Hochschulmarketingbeauftragten im Unternehmen aufnehmen. Im Rahmen

[68] „Forecasts are projection of things to come. They attempt to look into the future. In effect, they are estimates of future happenings or conditions. Because training and development programs must be designed to support the goals and objectives of the enterprise and must be planned in light of future demographic, economic, political, and technological conditions, as well as in light of enterprise plans and programs and products that will be marketed five or more years later, the generation of training and development forecasts is far from simple.” (Tracey 1992, S. 72).

einer Marktanalyse könnte man eruieren, über welche Humanressourcen[69] die Absolventen am Arbeitsmarkt verfügen. Dazu muss eine Zielgruppe bestimmt werden, die dem Anforderungsprofil der zukünftigen Stelle am nächsten kommt. Mittels eines Soll-Ist-Vergleichs könnte man die Anforderungen der Stelle (Soll-Wert) den identifizierten Humanressourcen der Zielgruppe (Ist-Wert) gegenüberstellen und die Differenz als Lern- oder Einarbeitungsbedarf bestimmen. Dabei sollten auch die Motivation und das Interesse der Zielgruppe an einem Programm berücksichtigt werden. So verhindert das Team möglicherweise, dass bereits vor Beginn der Maßnahme an den Vorbedingungen der Absolventen „vorbeigeplant" wird.

Auf Basis der bisherigen Informationen sollte eine *Strategie* der weiteren Planung, Realisierung und Evaluierung eines Trainee-Programms entwickelt werden. Unter Bezugnahme auf das Profil und die „Oberziele" des Unternehmens und der potenziellen Trainees wird die Intention des Programms klar herausgearbeitet: Die Ausrichtung des Programms wird in Abhängigkeit von der *Personalplanung* des Unternehmens festgelegt. Der Bedarf an Fach- und Führungskräften würde dazu führen, dass das Programm explizit an High-Potentials gerichtet ist und tendenziell als ein hochwertiges *„Top-Nachwuchs-Programm"* konzipiert wird. Bei einem nicht führungskräftebezogenen Personalbedarf würde das Programm auch für Nicht-High-Potentials offen sein und vermutlich die Qualität einer effizienten Maßnahme (*„systematisches Integrationsprogramm"*) erhalten (vgl. Gulden 1996, S. 174f). Die theoretischen Ansätze bieten dem Team eine Orientierung im Hinblick auf die Gestaltung des Programms. Unter pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten können so die Vor- und Nachteile von Programmen abgewogen werden, die tendenziell mehr an der „Logik" des Lernens oder des Arbeitens ausgerichtet sind (siehe S. 88). Die Strategieentwicklung ist für die Planung und Umsetzung einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme wichtig, da nur so sichergestellt werden kann, dass das Programm einen Beitrag für die involvierten Instanzen leistet (vgl. Tracey 1992, S. 52).

Nachdem die Ergebnisse der Marktanalyse, das Anforderungsprofil der Stelle und die Strategie ermittelt worden sind, kann das Team - unter Berücksichtigung der Richtziele aus der Perspektiven- oder Weiterbildungsplanung - erste konkrete Lernziele als Grobziele definieren und diesen adäquate Inhalte bzw. Themen zuordnen.

„The term *content* [Inhalt, d. Verf.] refers to subject matter, teaching points, or learnings that enable the trainee to perform the tasks, duties, and jobs that are the terminal objectives of training and development systems. Essentially, knowledge, habits, elements of skill, and emotionalized controls comprise content." [Hervorheb. im Orig.] (Tracey 1992, S. 231).

Zu den Inhalten gehören z.B. fachliche Fakten und Konzepte, Handlungsstrategien, Prozeduren, Regeln und Maßnahmen sowie die Regulation von Dispositionen und Emotionen (vgl. ebd.).

Im Anschluss daran können bereits Tests und Evaluierungsinstrumente entwickelt werden. Die Auswahl von Lern- und Arbeitsfeldern, pädagogischen Handlungs- und Arbeitsformen („Elemente")

[69] Das sind jene Kategorien aus dem „Profil" der Hochschulabsolventen, die unmittelbar arbeitsplatzrelevant sind (fachliche Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen).

richtet sich an der Strategie, den Inhalten und der Organisationsstruktur des Unternehmens aus.[70] Das Team würde dabei die Kosten und den Nutzen der ausgewählten pädagogischen Handlungsformen gegenüberstellen.

Die anschließende Hauptplanungsphase umfasst die Rahmenplanung, die Erstellung einer Stellenbeschreibung zur Trainee-Stelle und gegebenenfalls eine curriculare Planung. Bei der *Rahmenplanung* werden z.B. die Teilnehmerzahl, die Dauer des Programms und der Programmphasen, der Lern- und Arbeitsort bestimmt. Das Team wählt Ressorts aus, in denen der Trainee während des Programms tätig sein wird (z.B. Controlling, Konstruktion, Vertrieb). Nun können die Rollen der Mitarbeiter der Personalabteilung und der involvierten Abteilungen spezifiziert werden: als „Supervisor", Trainer, Coach, Arrangierender oder potenzieller Mentor.

Auf der Grundlage dieser „Rahmendaten" wird die *Trainee-Stelle* beschrieben. Wie in Tabelle 10: Stellenbeschreibung und Anforderungsprofildargestellt, werden die dienstliche Beziehung, die organisatorische Einbindung, die Befugnisse, Aufgaben, aufgabenrelevanten Kenntnisse und die Arbeitsgestaltung mehr oder weniger detailliert festgelegt. Die Stellenbeschreibung einer Trainee-Stelle ist besonders komplex, wenn das Programm ein hohes Ausmaß an Job Rotation vorsieht. Hier müsste - zumindest in der Theorie (!) - für jeden Ressortaufenthalt eine eigene „Stationsbeschreibung" (Thom/Giesen 1998, S. 17) erstellt werden.[71]

Sofern das Team ein *Curriculum* in das Programm einplant, würden die Lernziele, Inhalte, Methoden und Medien relativ genau festgelegt und über den Programmverlauf sequenziert werden. Das Team hat in der Curriculumsentwicklung die Vorbedingungen des Unternehmens und des potenziellen Trainees sowie die pädagogisch-anthropologischen Besonderheiten des Lernens zu berücksichtigen. Auf Möglichkeiten der Curriculumsentwicklung wird auf S. 75 kurz eingegangen.

Die Trainee-Stelle kann in einem Publikationsmedium inseriert werden, sobald ein Personal- oder Rekrutierungsbedarf im Unternehmen besteht. Alternativ könnte das Unternehmen den zukünftigen Trainee über eine Hochschulmesse oder Internet-Jobbörsen rekrutieren. Sehr häufig wird auf Absolventen zurückgegriffen, die bereits Praktika im gleichen Unternehmen geleistet und dort eine Diplomarbeit geschrieben haben.[72]

Stehen für die zu besetzende Trainee-Stelle mehrere Bewerber zur Verfügung, so stellt sich das Problem der Bewerberselektion. Als Methoden kommen z.B. Personalfragebögen, strukturierte und freie Interviews, Assessment Centers und psychologische Testverfahren in Frage. Nach Enaux/Molina (2003) führen die Unternehmen die Personalauswahl zum überwiegenden Teil selbst durch (vgl. E-

[70] „Es stimmt z.B., daß Verfahren von Inhalten abhängen, insofern als nicht jedes Verfahren auf jeden Inhalt anwendbar ist. Die umgekehrte Behauptung jedoch ist widersinnig: ‚Die Existenz von Inhalten hängt davon ab, daß ein Verfahren existiert, mit dem dieser Inhalt gelehrt werden kann.'" (König/Riedel 1973, S. 94f).

[71] Thom/Giesen (1998) fügen hinzu, dass die Stationsbeschreibungen in der Regel nur grob skizziert sind (vgl. ebd., S. 17).

[72] Die Untersuchungsergebnisse von Enaux/Molina (2003) zeigen, dass Unternehmen am häufigsten Trainees über Hochschulmessen rekrutieren, gefolgt von Internet-Jobbörsen, Praktika, Anzeigen in Hochschulzeitschriften, Diplomarbeiten, Empfehlungen und Tageszeitungen (vgl. Enaux/Molina 2003, S. 24).

naux/Molina, S. 9). Erst nach der Personalauswahl wird das Trainee-Programm explizit einem oder mehreren Hochschulabsolventen *angeboten*. Absolvent und Unternehmen schließen einen Arbeitsvertrag ab, jedoch keinen Ausbildungsvertrag. Sie können das konzipierte Trainee-Programm gemeinsam verändern, indem sie es z.B. den Interessen, Qualifikationen und beruflichen Zielen des Trainees individuell anpassen. Dies würde vermutlich die Rahmen- und curriculare Planung betreffen, woraufhin sich einige Komponenten aus der Stellenbeschreibung verändern könnten (z.B. die Aufgaben, organisatorische Einbindung, dienstliche Beziehung, nicht jedoch die Befugnisse).

2.4.4.2 Curriculum als Planungsobjekt

Im Rahmen eines Trainee-Programms würde die Entwicklung eines Curriculums nach folgendem Schema erfolgen:

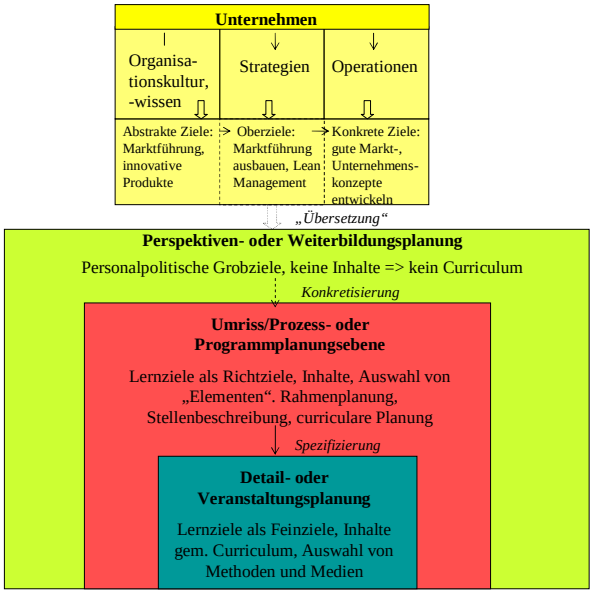
1. Bestimmung von Lernzielen,
2. Zuordnung von Inhalten zu den Zielen,
3. Bestimmung von Verfahren, d.h. pädagogischen Handlungsformen und betriebliche Arbeitsformen („Elemente“),
4. Auswahl von entsprechenden Methoden und Medien (vgl. König/Riedel 1976, S. 94f).

Diese Reihenfolge spiegelt eine hierarchische Ordnung wider: Ein in der curricularen Didaktik vieldiskutiertes Problem stellt die *Lernzielfindung* im Unterricht und die Möglichkeit einer (logischen) Ableitung von Lernzielen aus „Oberzielen“ dar. Die „deduktive Didaktik“ postuliert, dass vorpädagogische Normen in Lernziele übersetzt werden können, aus den formulierten Lernzielen können wiederum bestimmte Lerninhalte abgeleitet werden, wodurch sich auch die Methoden und Medien bestimmen lassen (vgl. Dauenhauer 1976, S 31). Dieses Vorgehen wurde vielfach kritisiert und nachträglich als „Deduktionsproblematik“ bekannt.

> „In Wahrheit freilich kann zwischen den Lernzielen nicht abgeleitet, sondern nur zugeordnet werden; die Gelenkstellen stehen nicht unter irgendwelchen logischen Zwängen, vielmehr öffnen sich beim Übergang Freiräume der Entscheidung; es paßt vielerlei in den Sinnkreis des vorgegebenen Oberzieles. An die Stelle zwingender Deduktion tritt hermeneutische Interpretation.“ (ebd.).

Die „Oberziele“ und das Profil von Unternehmen und Absolventen stehen damit nur als abstrakte Werte für die Entwicklung von Lernzielen und -inhalten zur Verfügung, die zu-nächst in personalpolitische Richtziele übersetzt werden müssten. Diese Richtziele sind sehr allgemein, offen für Interpretationen und können als „[…] inhaltsfreie Globalaussagen von großer Immunität gegenüber Kontrollen“ (Dauenhauer 1976, S. 117) charakterisiert werden. Richtziele müssen genauer ausgearbeitet werden, um ihnen Lerninhalte zuordnen zu können. Grobziele enthalten Verhaltens- und Inhaltselemente (z.B. einen Bankkredit beurteilen können), die jedoch nicht exakt überprüfbar sind. Erst die Formulierung von Feinzielen, die gewissermaßen eine Spezifizierung der Grobziele darstellen, ermöglicht die Bestimmung von überprüfbaren Inhalten, die Angabe von Methoden und Medien (vgl. ebd.).

Abbildung 13: Zusammenhang zwischen Zielen und Inhalten



Quelle: Eigene Darstellung

Die Eingliederung der Trainee-Stelle in die Arbeitsorganisation ist bei der Projektarbeit anders als beim Training-on-the-job. Bei einer Job Rotation muss sich die Arbeitsplatzbeschreibung ständig ändern. Dies macht ein Curriculum unter Umständen überflüssig, so dass man aus Kostengründen - unabhängig von den theoretischen Ansätzen - auf die Planung desselben verzichtet (vgl. Jendrowiak 1996, S. 102).

Angesichts der unterschiedlichen Größe, Branchenzugehörigkeit und Strategien von Unternehmen gibt es nicht *das* Profil und *die* Oberziele. Demnach könnte sich das Auffinden von allgemeinen Richt- und Grobzielen, die für sämtliche Unternehmen gültig sind, als schwierig erweisen. Die empirische Erforschung von Curricula in der betrieblichen Weiterbildung wäre dadurch erschwert.

2.4.5 Programme als Dokumente

2.4.5.1 Planungsparameter

Unter 2.2.8 wurden „basale Strukturmerkmale“ von pädagogischen Handlungsformen und betrieblichen Arbeitsformen herausgearbeitet: Strukturierung, Standardisierung, Didaktikbezug, Suchbewegung und Partizipation sowie Entscheidungs- und Tätigkeitsspielraum. Diese Strukturmerkmale können auch auf die Umriss/Prozess- oder Programmplanungsebene übertragen werden. Es bietet sich an, diese Merkmale als *Parameter* der Rahmenplanung, der Trainee-Stelle und der curricularen Planung zu interpretieren. Jede Änderung der Parameter durch das Planungsteam modifiziert die endgültige Gestalt bzw. das Design des Programms, das womöglich dadurch einen anderen Charakter erhält, der eben durch diese Strukturmerkmale bezeichnet werden kann. In der folgenden Darstellung soll ein Zusammenhang zwischen Planungsverhalten bzw. -entscheidungen und den dokumentierten Pla-

nungsergebnissen hergestellt werden. Dabei werden auch grundlegende Überlegungen zu einer Typenkonstruktion angestellt:

Strukturierung: Das Team könnte die „Rahmendaten" und Kategorien der Stellenbeschreibung relativ exakt planen und detailliert dokumentieren. Zusätzlich könnte es sich für ein Curriculum entscheiden. Die Dokumentation der gesamten Hauptplanung würde dadurch genaue Angaben enthalten und das Trainee-Programm damit einen „strukturierten Charakter" erhalten.

Standardisierung: Die Planer könnten dafür sorgen, dass die Rahmendaten für alle Trainees gültig sind. Eine Anpassung an die individuellen Anliegen der Trainees würden sie nicht vorsehen. Die Standardisierung wäre in der Rahmenplanung damit entsprechend hoch. Die curriculare Planung wäre standardisiert, sofern die Planer die Teillernziele systematisch in verschiedene Module gliedern und in ein „Baukastensystem" einordnen. Die Module bzw. Bausteine sind normiert in Bezug auf die Lernvoraussetzungen (z.B. Qualifikation der Trainees) und die Ergebnisse. In der Regel bauen sie aufeinander auf (vgl. Arnold et al. 2001, S. 38). Sie sind für die Gestaltung von pädagogischen Situationen maßgeblich und prinzipiell für alle Trainees mit ähnlichen Lernvoraussetzungen gültig.

Didaktikbezug: Bei der curricularen Planung könnte das Team vorwiegend Off-the-job-Trainings, strukturierte On-the-job-Trainings und „erlebnispädagogische" Arrangements vorsehen. Dabei würden sie der curricularen Planung größere Aufmerksamkeit als der Trainee-Stellenbeschreibung schenken; d.h., das Curriculum - das ja immer eine pädagogisch-didaktische Intention ausdrückt - wäre womöglich umfangreicher dokumentiert als die Aufgaben der Trainee-Stelle. In der Rahmenplanung könnte das Team lange Phasen von Trainings einplanen. Das Programm könnte unter diesen Umständen einen „didaktischen Charakter" gewinnen.

Suchbewegung: Das Team könnte auf eine curriculare Planung und eine Stellenbeschreibung verzichten sowie die Rahmendaten nur als „flexible Orientierungspunkte" betrachten. Anstelle dessen würde es große Aufmerksamkeit auf die Planung von Coaching- und Mentoringsystemen richten und für eine ausgewogene Kombination von Arbeits- und pädagogische Handlungsformen sorgen. Im Programm würde dies durch das Hervorheben von Coaching und Mentoring dokumentiert.

Partizipation: Die Planer sehen ausdrücklich vor, dass die gesamte Hauptplanung nur Anhaltspunkte für die Realisierung enthalten und dass die Gestaltung des Programms gemeinsam mit dem Trainee vollzogen werden soll. Das Programm hätte dadurch einen „partizipativen Charakter".

Entscheidungs- und Kontrollspielraum: In der Trainee-Stellenbeschreibung könnten die Planer vermerken, dass der Trainee von Anbeginn an die volle Verantwortung für seine Arbeit trägt. Die Dokumentation würde eine ausführliche Aufgabenbeschreibung und relativ genaue Angaben zur zukünftigen Planstelle beinhalten. Unter diesen Umständen würde das Programm einen stark „karrierebezogenen Charakter" erhalten.

Tätigkeitsspielraum: In der Rahmenplanung könnte das Team viele Aufenthalte in sehr unterschiedlichen Ressorts einplanen und so vielfältige „Rahmendaten" hervorbringen. Die Trainee-Stellenbeschreibung würde womöglich Aufgaben mit einer großen Zahl unterschiedlicher Operationen

beinhalten. Dadurch wäre der Tätigkeitsspielraum bezüglich der Trainee-Stelle besonders groß. In der curricularen Planung könnten die Planer abwechselnd Trainings, Beratungen und Arrangements vorsehen. Dies würde durch ein vielfältiges Lernangebot dokumentiert werden. Das Programm erhält so einen „vielfältigen Charakter".

2.4.5.2 Allgemeine Ziele und Inhalte

Ein Blick auf die empirischen Untersuchungen zu den Lernzielen von Trainee-Programmen zeigt, dass die Autoren ihre Lernziel-Kategorien aus den allgemeinen Funktionen der Programme für das Unternehmen „übersetzen" (vgl. Konegen-Grenier 1996; Thom/Giesen 1998; Gulden 1996).

„Die Lernziele der Traineeprogramme stehen in engem Zusammenhang mit den Funktionen, die diese Einarbeitungsprogramme für die Personalpolitik der jeweiligen Unternehmen haben. In erster Linie sollen Traineeprogramme den akademischen Bewerber beruflich qualifizieren, ihn in das soziale Umfeld integrieren und über die Organisationsformen des Unternehmens orientieren." (Konegen-Grenier 1996, S. 5).

Der Verfasserin fiel auf, dass es sich bei den Veröffentlichungen der zitierten Autorin sowie bei Gulden (1996) und Thom/Giesen (1998) streng genommen *nicht* um Lernziele, sondern um Inhalte und strategische Ausrichtungen des Programms handelt. Dieser Sachverhalt stimmt wohl mit folgender Kritik von Jendrowiak (1996) überein:

„Es scheint den Trainee-Programmgestaltern nicht klar zu sein, daß Bildungsziele, Bildungsthemen und Bildungsinhalte nicht synonym sind. Jede betriebliche Arbeitsplatz-Beschreibung ist inhaltlich besser ausdifferenziert als der curriculare Bereich der Bildungsinhalte in den Trainee-Programmen." (Jendrowiak 1996, S. 109).

Diese skizzierte Problematik spiegelt sich insbesondere in den Ausschreibungen von Trainee-Stellen wider. Hier sind selten Lernziele, sondern in erster Linie Berufsziele angegeben, wie z.B. „Ziel der Übernahme" oder „Ziel der Leitung einer Geschäftsstelle". Das Fehlen von explizit formulierten Lernzielen erschwert die empirische Untersuchung in dieser Arbeit.

Lediglich die Untersuchungsergebnisse von Konegen-Grenier (1998) zeigen Lernziele (farbig markiert) *in Verbindung* mit Inhalten an (N=177):

Tabelle 15: Untersuchungsergebnisse zu Lernzielen und -inhalten der Trainee-Programme

Lernziele	*Prozent*
Schlüsselqualifikationen [verbessern, d. Verf.]	**47**
Projektmanagement [-Technik, d. Verf.]	13
Kommunikationsvermögen/Teamfähigkeit	12
Allgemeine Persönlichkeitsentwicklung	8
Präsentations- und Moderationstechniken	6
Führungspotenzial/Managementwissen	3
Sonstige	5
Anwendungsbezogenes Fachwissen [erwerben, d. Verf.]	**32**
Produktspezifisches Fachwissen	22
BWL	6
EDV	4
Kenntnis über das Unternehmen [erwerben, d. Verf.]	**21**
Kennenlernen der internen Vernetzungen	11
Kennenlernen der Kernfunktionen des Unternehmens	8
Sonstige	2

Quelle: Konegen-Grenier 1996, S. 5.

Es wird sichtbar, dass die Lernziele (als Grobziele) eine Spezifikation der (operativen) Teilziele eines Programms bilden: Die Schlüsselqualifizierung, das Kennlernen von Aufgaben als Erwerb verschiedener Techniken und Strategien und die Verbesserung der Orientierung und Integration als Erwerb von Kenntnissen über das Unternehmen.

Sofern sich die Lernziele unmittelbar auf die Aufgaben der zukünftigen Arbeitsstelle beziehen, können sie als Soll-Werte („t_2“) definiert werden. Diese können den Ist-Werten gegenübergestellt werden, um den nötigen Lernbedarf zu ermitteln. Die Ist-Werte sind die Humanressourcen der ausgewählten Bewerber unmittelbar *vor* der Maßnahme („t_1“). Die Inhaltsbereiche können den Lernzielen bzw. Soll-Werten zugeordnet und geeignete pädagogische Handlungsformen – unter Vernachlässigung der Medien – bestimmt werden. Auf diese Weise kann ein Strukturgitter für Trainee-Programme konzipiert werden.

Tabelle 16: Strukturgitter

Ist-Werte		*Lernziele als Soll-Werte*	*Zugeordnete Inhalte*	*Mögliche „pädagogische Elemente“*
Schlüsselqualifikation t_1	⇔	**Verbesserte Schlüsselqualifikation**	← **Inhalte zur Verbesserung der Schlüsselqualifikation**	
Methodenkompetenz t_1	⇔	Methodenkompetenz t_2	← Projektmanagementtechnik ← Führungspotenzial/ Managementkonzepte	← didaktisches und autodidaktisches Training-off-the-job mit aktivierend-lernzentrierten Methoden ← strukturiertes Training-on-the-job mit Methoden der Unterweisung, der Selbststeuerung, Problem- und Lehrzielorientierung. ← Mentoring „bewahrend“ ← Arrangements in virtuellen Räumen
Soziale Kompetenz t_1	⇔	Soziale Kompetenz t_2	← Kommunikationsstrategien / Konzepte zur Teamfähigkeit und Teamgestaltung.	← didaktisches Training-off-the-job mit aktivierend-lernzentrierten Methoden ← Coaching systemisch-konstruktivistisch und nach der TA ← Mentoring als Modelllernen ← erlebnispädagogische Arrangements und in Alltagsräumen
Personale Kompetenz t_1	⇔	Personale Kompetenz t_2	← Motivationstechniken, Strategien zur Stress- und Angstreduktion, Emotionsregulation.	← didaktisches Training-off-the-job mit aktivierend-lernzentrierten Methoden ← Coaching insbesondere nach der TA ← Mentoring mit indirekten Methoden ← Arrangements in Alltagsräumen
Handlungskompetenz t_1	⇔	Handlungskompetenz t_2	← evt. Arbeitsregeln und Prozeduren, Maßnahmen	← Strukturiertes und unstrukturiertes Training-on-the-job ← Coaching, insbesondere systemisch-konstruktivistisch ← Mentoring mit indirekten Methoden ← Erlebnispädagogische Arrangements
Fachliche Qualifikationen	⇔	**Verbesserte fachliche Qualifikat.**	← **Inhalte zum Fach und Anwendungen**	
Wissen zur Branche t_1	⇔	Wissen zur Branche t_2	← Produktspezifische Inhalte	← didaktisches und autodidaktisches Training-off-the-job, tendenziell belehrend-lehrerzentrierte Methoden
Wissen zum Fach t_1	⇔	Wissen zum Fach t_2	← Fachspezifische Inhalte	← didaktisches und autodidaktisches Training-off-the-job, tendenziell belehrend-lehrerzentrierte Methoden
Anwendungskenntnisse t_1	⇔	Anwendungskenntnisse t_2	← z.B. EDV, Sprachen.	← didaktisches und autodidaktisches Training-off-the-job, mit aktivierend-lernzentrierten oder belehrend-lehrerzentrierten Methoden ← Arrangements in Alltagsräumen und virtuellen Räumen
Orientierung und Integration t_1	⇔	**Orientierung und Integration t_2**	← **Inhalte zum Unternehmen**	
Wissen zur Organisationsstruktur t_1	⇔	Wissen zur Organisationsstruktur t_2	← Interne Vernetzungen	← autodidaktisches Training-off-the-job ← strukturiertes und unstrukturiertes Training-on-the-job ← Mentoring indirekt und direkt ← Arrangements in Alltagsräumen und virtuellen Räumen (insbes. Intranet)
Wissen zu den Organisationsprozessen t_1	⇔	Wissen zu den Organisationsprozessen t_2	← Kernfunktionen des Unternehmens	← autodidaktisches Training-off-the-job ← strukturiertes und unstrukturiertes Training-on-the-job ← Mentoring indirekt ← Arrangements in Alltagsräumen und virtuellen Räumen (insbes. Intranet)

Quelle: Konegen-Grenier 1998, S. 5; Lang (2000), Thom/Giesen 1998, S. 9.

2.4.6 Kurzer Überblick zur Evaluierung

Eine Evaluation einer Weiterbildungsmaßnahme wird durchgeführt, um die Effektivität und Kosteneffizienz des Programms zu überprüfen. „Evaluation is concerned with measuring how far training has achieved these goals“ (Sanderson 1992, S. 125f).

Zunächst müssen die zu evaluierenden Komponenten und die Bewertungskriterien festgelegt werden. Zu den Komponenten gehören z.B. der Trainee, die pädagogischen Akteure (insbesondere Instruktoren oder Berater), das Curriculum, die Rahmenplanung und Durchführung des Programms (vgl. Tracey 1992, S. 451). Die Trainee-Stellenbeschreibung unterliegt offensichtlich keiner Bewertung, da sie unmittelbar am Soll-Wert ausgerichtet ist. Zur Evaluation kommen betriebswirtschaftliche und pädagogische Bewertungskriterien in Betracht, die grundsätzlich *messbar* sind. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht sind die Kosteneffizienz und die Erzielung eines großen und hochwertigen Arbeitsoutputs (*Arbeitsleistung*) relevant (vgl. Sanderson 1992, S. 118). Aus der Perspektive der Pädagogik könnten die Kriterien der sachlichen und funktionalen Angemessenheit des pädagogischen Handelns (sofern messbar) sowie des Umfangs und des Transfers[73] des erworbenen Fachwissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Trainees auf die Berufssituation (*Lernleistung*) evaluiert werden. Wie noch gezeigt wird, gibt es noch weitere nicht messbare Kriterien zur Beurteilung eines Programms, die aus pädagogischer Sicht wesentlich sind (siehe S. 88).

Zur Evaluierung des Trainee-Programms auf der Umriss/Prozess- oder Programmplanungsebene gibt es zwei grundlegende strategische Ansätze: Bei der „Outcome-Evaluation“ würde das Ergebnis nach Ende des Programms evaluiert werden. Hingegen überprüfen die Weiterbildner bei der „Prozess-Evaluation“ bestimmte Komponenten bereits während der Programmlaufzeit (vgl. Tracey 1992, S. 451).

Die Evaluierung bezieht sich damit auf folgende Bereiche: Es wird überprüft, ob der Trainee am Ende des Programms die definierten Lernziele einer Trainingseinheit erreicht hat. Die Messung der Lernleistung erfolgt z.B. anhand von Leistungstests, Potentialanalysen, Arbeitsproben und Assessment Centers (vgl. Tracey 1992, S. 456f, Thom/ Giesen 1998, S. 18). Die Überprüfung der Arbeitsleistung kann während des Programms und an dessen Ende mit Hilfe von Kundenbefragungen im Rahmen eines 360-Grad-Feedbacks, einem „Management Audit“, Beobachtungen mit Verhaltensbeurteilungen und Interviews mit Supervisors erfolgen (vgl. Hetzel 2005, S. 49). Die Instruktoren, Berater und Mentoren könnten anhand einer Befragung des Trainees, der Inhaltsanalyse von Protokollen und Trainee-Berichten sowie Unterrichtsbeobachtungen evaluiert werden. Das Curriculum kann man im Hinblick auf die Relevanz der Inhalte zur Erreichung des Lernziels und die Eignung der ausgewählten „Elemen-

[73] Ein Transfer setzt ein korrektes und eindringliches Lernen voraus: „Korrektes Lernen“ bedeutet, dass Fehler sofort korrigiert werden; „eindringlich“ bedeutet, dass der Stoff so eingeübt werden muss, damit das Wissen nicht nur „träge“, sondern auch auf konkrete Problemstellungen anwendbar ist (vgl. Odenbach 1981, S. 78). Ob das Gelernte auf den Arbeitsplatz tatsächlich angewendet wird, ist von weiteren Faktoren abhängig.

te“ für die Vermittlung der Inhalte überprüfen (vgl. Dauenhauer 1976, S. 71f).[74] Für die Rahmenplanung und Performance schlagen Enaux/Molina (2003) folgendes Kriterienbündel vor:

1. ein fester Ansprechpartner (Mentor, Coach) für den Trainee,
2. eine individuelle Karriereplanung im Vorfeld,
3. der Einsatz von vielen Steuerungsinstrumenten (z.B. Kombination aus Training, Coaching, Mentoring, Arrangements und verschiedenen Arbeitsformen),
4. ein breites Angebot an Personalentwicklungsmaßnahmen,
5. eine Überprüfung der Programme,
6. Einbindung des Trainees in den Förderkreis nach Abschluss des Programms.

Dieses Bündel, aus dem ein Index zu bilden ist, soll in Zusammenhang mit verschiedenen Erfolgskriterien gebracht werden, um die Höhe der Korrelationen zu ermitteln und statistische Signifikanztests durchzuführen. Als Erfolgskriterien nennen die Autoren: Abbrecherquote, Kündigungsrate, Nicht-Übernahme nach Ende des Programms, Nicht-Übernahme einer Führungsposition nach 3 Jahren, Karrierevorteil gegenüber Direkteinsteigern, Anzahl der Bewerber pro Platz oder selbst eingeschätzter Erfolg (vgl. Enaux/Molina 2003, S. 38). Die Daten hierfür könnten mit Hilfe von Befragungen ehemaliger Trainees, der Belegschaft und Positions- und Laufbahnanalysen von ehemaligen Trainees im Vergleich zu Direkteinsteigern erhoben werden (vgl. Thom/Giesen 1998, S. 21).

Enaux/Molina (2003) fanden in ihrer Untersuchung *keinen* signifikanten Zusammenhang und erklärten dies dadurch, dass die Qualität von Trainee-Programmen von weiteren Faktoren bestimmt wird oder dass die Faktoren für die Qualität von Programmen von Unternehmen zu Unternehmen unterschiedlich sind (vgl. Enaux/Molina 2003, S. 38). Nach Thom/Giesen (1998) hätte dieses Ergebnis die Personalentwickler bzw. Weiterbildner jedoch nicht weiter zu beunruhigen:

> „Insgesamt läßt sich beobachten, daß dem einzelnen Trainee, seiner subjektiven Zufriedenheit und Einsetzbarkeit mehr Bedeutung beigemessen wird als der Gesamterfolgsbewertung des Trainee-Programms.“ (Thom/Giesen 1998, S. 22).

2.4.7 Modelle zur Programmrealisierung

Das Vorhaben einer detaillierten Darstellung der Realisierung eines Programms („Performance“) der betrieblichen Weiterbildung stößt schnell an Grenzen. Die Umsetzung in die Praxis bzw. Realisierung ist durch eine komplexe Wechselbeziehung von Bedingungen der Person des Trainees, des Unternehmens und der Konzeption des Programms gekennzeichnet.

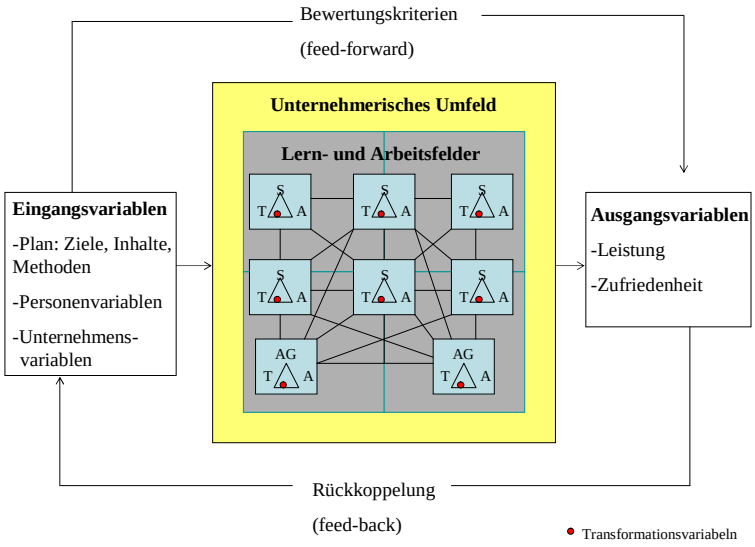
> „Traineeprogramme werden als komplexe Eingliederungssysteme aufgefaßt, welche durch Interdependenzen der Systemelemente (Trainingsziel, Ausbildungsmethode etc.) und funktionierende Rückkoppelungsprozesse verschiedenster Art gekennzeichnet sind.“ (Watzlawik 1984, S. 8).

Modelle „als vereinfachende, veranschaulichende Darstellungen von komplizierten Feldstrukturen und Funktionszusammenhängen“ (Popp 1972, S. 50) sind geeignete Hilfsmittel zur Erfassung von

[74] Zur Überprüfung können verschiedene Lerngruppen miteinander verglichen werden oder andere Methoden aus der Unterrichtsforschung angewendet werden (siehe: Dauenhauer 1976, S. 71f).

Lernprozessen. In der folgenden Abbildung wird ein Trainee-Programm als ein Weiterbildungssystem dargestellt. Die Verfasserin orientiert sich hierbei an Watzlawik (1984), der Rekurs auf ein einfaches kybernetisches Modell nach Hinrichs (1976) nimmt:

Abbildung 14: Trainee-Programm als Weiterbildungssystem



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Watzlawik 1984, S. 8

Dieses an arbeitspsychologischen Fragestellungen orientierte Konzept versteht die Zufriedenheit (Arbeitszufriedenheit) und Leistung als Produkt der transformierten Inputvariabeln des Trainee-Programms (Plan, „Profil“ als Personen- und Unternehmensvariablen). „Leistung“ kann als *Lern- und Arbeitsleistung* bestimmt werden.

Das Modell ist dynamisch ausgerichtet: Die Inputvariablen werden nach Maßgabe von pädagogischen oder betriebswirtschaftlichen Bewertungskriterien mit Bezug auf die zu erreichenden Outputvariablen gestaltet („feed-forward“). In einem Feedback-Prozess der „Rückkoppelung“ können die Outputvariablen verändernd auf die Inputvariablen zurückwirken, wodurch sich über die Transformationsvariablen auch die Outputvariablen ändern können.

Die sog. „Transformationsvariablen“[75] bilden kognitive und motivationale Prozesse ab, die den anfänglichen Input im Sinne von „entwickeln“ verändern. Diese Prozesse vollziehen sich in Lern- und Arbeitsfeldern, die im organisatorischen Umfeld eingebettet sind (Ort), als 1. lernförderliche (Interaktions-)Prozesse zwischen dem Trainee, den pädagogischen Akteuren und der Sache bzw. Thema und 2. als wirtschaftliche Prozesse zwischen dem Trainee, den anderen Mitarbeitern bzw. Kunden und dem Arbeitsgegenstand. Diese Prozesse können in verschiedenen Strukturen („Elementen“) ablaufen, die miteinander verknüpft sein können. Die Ausgestaltung oder das Design des Programms ist durch die Art der Verknüpfung und der Gewichtung der Elemente erkennbar und spiegelt die *Planungsstrategie* wider.

[75] Die Transformationsvariablen werden von Watzlawik allerdings nicht näher bestimmt.

Es ist augenscheinlich, dass das geplante Programm (Input) nicht mit dem tatsächlich realisierten Programm übereinstimmen muss. So könnte das Planungsteam vorsehen, dass der Trainee vier Stationen im Unternehmen absolviert und dabei Training-on-the-Job in Projekten lernt. Tatsächlich würde der Trainee nur zwei Stationen absolvieren und im zweiten Ressort für längere Zeit arbeiten, weil ihm das Projekt gut gefällt oder weil das Projekt eine längere Bearbeitungszeit erfordert.

Inwiefern eine Veränderung der Inputvariablen den Output beeinflusst und letztere auf die Inputs zurückwirken, kann mit einfachen kausalen Modellen *nicht* untersucht werden. Dies würde eine umfangreiche Systemanalyse erforderlich machen, die hier nicht geleistet werden kann. Ein derartiges Unterfangen wäre kompliziert, da innerhalb des Trainingsumfelds im Unternehmen vielfältige Daten auf der mikrodidaktischen Ebene erhoben werden müssten (z.B. als qualitatives Interview oder Beobachtung).

2.4.8 Problemfelder im Überblick

Im Flow-Chart-Model und im systemischen Modell wurde - zur Vereinfachung - unterstellt, dass die Planung, Durchführung und Evaluation des Programms „reibungslos“ und konfliktfrei erfolgt. Wie einleitend bereits erläutert wurde, ergeben sich vor und während des Programms zahlreiche Problem- und Konfliktfelder, z.B. zwischen dem Trainee, der „Sache“, dem Weiterbildner, den Unternehmensstrukturen und -prozessen. Diese Felder verursachen möglicherweise negative Konsequenzen für das Programm sowie für die beteiligten Instanzen, die z.B. durch eine Veränderung der Planung, klärende Gespräche, das Bereitstellen von Beurteilungsinstrumenten und Informationssystemen „behoben“ werden können (vgl. Thom/ Giesen 1998, S. 23). In der folgenden Tabelle werden typische Konflikt- und Problemfelder im Überblick dargestellt.

Tabelle 17: Probleme und Konflikte im Trainee-Programm

Problemverortung	Beschreibung	Mögliche Konsequenzen
Trainee - Organisations-prozess	„Überbelastung der jeweiligen Fachvorge-setzten und die hohe Erwartungshaltung der Ausbildungsteilnehmer“	Zwischenmenschliche und dienstliche Beziehungskonflikte; Motivation sinkt.
Trainee - pädagogische Akteure	„Diskrepanzen in den Auffassungen über Ausbildungsinhalte zwischen Fachvorge-setzten und Trainees“	Zwischenmenschliche und dienstliche Beziehungskonflikte
Trainee - Sache	„Informationsflut, die von den Trainees zu bewältigen ist.“	Überforderung der Trainees; Verknüp-fung von „know-what“ und „know-why“ findet nicht statt.
Pädagogische Akteure – Sache	„Das Finden von qualifizierten Projektar-beiten zum richtigen Zeitpunkt“.	Trainee hat nichts zu tun.
Pädagogische Akteure – Organisationsprozesse	„Koordinationsprobleme im Ablauf“	Trainee hat nichts zu tun. Mitarbeiter in den Fachabteilungen werden aufgehal-ten.
Pädagogische Akteure - Organisationsstruktur	„Mangelnde Kooperationsbereitschaft der Fachvorgesetzten mit der Personalabtei-lung.“	Mitarbeiter in den Fachabteilungen werden aufgehalten.
Trainee - Organisations-struktur	„Unterschiedliche Attraktivität einzelner Abteilungen“	Motivation der Trainees sinkt.
Trainee - Organisations-struktur	„Trainees als Konkurrenz für die übrigen Mitarbeiter“.	„Kronprinzdenken“ des Trainees, über-triebene Befürchtungen bei der Beleg-schaft.
Pädagogische Akteure - Organisationsstruktur	„Interne Abwerbungen von Trainees vor Programmende.“	Die PE-Abteilung könnte in Zukunft von der Planung von Trainee-Programmen Abstand nehmen, weil sie ohnehin nicht zu Ende geführt werden.
Trainee – Sache	„Leistungsbewertungen der Ausbildungs-teilnehmer“.	Trainees stehen unter hohem Erfolgs-druck.

Quelle: Thom/Giesen 1998, S. 19.

2.4.9 Kurzes Fazit

In diesem Kapitel wurden der Planungs-, Realisierungs- und Evaluationsprozess eines Programms modellhaft dargestellt und einige Problem- und Konfliktfelder im Überblick aufgezeigt. Es wurde angenommen, dass die „basalen Strukturmerkmale“ der Handlungsformen als Aktionsparameter auf die Programmplanungsebene übertragen werden können. Die Verfasserin versuchte plausibel zu machen, wie eine Veränderung der Planungsparameter durch das Planungsteam das Design eines Programms prägt. Die Parameter können sich als *Strukturmerkmale des Programms* manifestieren, wodurch das Programm erschöpfend charakterisiert und eine Typik begründet werden könnte. Zudem wurde versucht, allgemeine Lernziele und Inhalte ausfindig zu machen. In der einschlägigen Literatur wird empfohlen, die Lernziele aus den Funktionen des Programms zu „übersetzen“. Da Lernziele Soll-Werte darstellen, kann man diesen die Ist-werte (Humanressourcen) gegenüberstellen. Die Zuordnung von Inhalten und „Elementen“ zu den Inhalten ermöglicht die Erstellung eines didaktischen Strukturgitters. Es wurden somit die allgemeinen Strukturen (Form) und Inhalte von Trainee-Programmen herausgearbeitet. Diese sind *Ergebnisse eines Programmplanungsprozesses*, der die makrodidaktische Ebene umfasst. Die Fragestellung dieser Diplomarbeit bezieht sich damit explizit auf den *Input* eines Trainee-Programm-Systems. Allerdings mangelte es dieser Arbeit bisher an einer Beurteilung bzw.

Bewertung der „Elemente“ und Strukturmerkmalen des Programms. Dies soll im nächsten Kapitel unter betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Gesichtspunkten geschehen.

3 Trainee-Programme im Lichte verschiedener Wissenschaften

Mit dem Vorhaben, Trainee-Programme im Lichte verschiedener Wissenschaften oder Fachdisziplinen zu betrachten, wird eine wissenschaftstheoretische Absicht verfolgt: Der vielschichtige Begriff der „Disziplin“[76] deutet auf einen bestimmten Forschungsgegenstand und eine spezifische Denkweise hin, die kennzeichnend für ein wissenschaftliches Fach sind. Lässt man die Paradigmendiskussionen in den verschiedenen Fächern außer Acht, dann können Trainee-Programme unter verschiedenen Perspektiven oder Blickwinkeln betrachtet oder beleuchtet werden.

Um mit Niklas Luhmann (1994) zu sprechen: die verschiedenen Subsysteme der Wissenschaft (hier: Pädagogik und Betriebswirtschaftslehre) kommunizieren anhand ihrer Leitdifferenz (= dominante Unterscheidung) selbstreferentiell-geschlossen über Trainee-Programme. Dies geschieht im Zuge einer operativen Kopplung mit einem Programm („Trainee-Programm“) des Wirtschaftssystems. Dieses System benutzt wiederum selbstreferentiell einen eigenen Code („Zahlung“/„Nicht Zahlung“), der sich von jenem der Wissenschaft („Wahrheit“/„Unwahrheit“) unterscheidet. „Kommunizieren“ bedeutet in der Luhmann´schen Terminologie, Sachverhalte in der „Welt“ anhand einer bestimmten Leitdifferenz zu beobachten. Die im Moment der Beobachtung zugrunde liegende Leitdifferenz ist der so genannte „blinde Fleck“ der Beobachtung. So beobachtet bspw. die Pädagogik mit ihrer Leitdifferenz bzw. Code („lernen fördern“/„lernen nicht fördern“) anderes als die Betriebswirtschaftslehre („Effizienz“/„Ineffizienz“).[77]

Im Rahmen der folgenden Darstellung wird nach einem Einblick in die Denkweise der Betriebswirtschaft und Pädagogik auf verschiedene anthropologische Grundannahmen in den Personalentwicklungstheorien eingegangen. Die Kenntnis und Beschreibung der anthropologischen Ausgangsbasis eines Programms ist wichtig, um dessen Bildungsverständnis zu formulieren (vgl. Jendrowiak 1996, S. 130). Darauf aufbauend werden die „Elemente“ und Strukturmerkmale von Trainee-Programmen anhand betriebswirtschaftlicher und pädagogischer Kriterien beurteilt. Diese Beurteilungskriterien als unterscheidende Merkmale können letztlich auf die jeweiligen Leitdifferenzen oder ursprünglichen, dominanten Teilungen (= „Ur-Teile“ = „Be-Ur-Teilungen“) zurückgeführt werden. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht werden die „Kosteneffizienz“, aus pädagogischer Perspektive das nicht messbare Kriterium „Selbstbestimmung“ und das messbare Kriterium „Transfer auf die Berufssituation“ ausgewählt.

[76] „Disciplina“ (lateinisch) bedeutet 1. Unterweisung, Unterricht, Lehre; 2. Bildung, Kenntnis, Fertigkeit; 3. Schule, Methode, System; 4. Wissenschaft, wissenschaftliches Fach; 5. strenge Erziehung; 6. Sitte, Gewohnheit, Einrichtung und 7. Staatsverfassung, -ordnung (vgl. Hau/Kulf 1994, S. 299).

[77] Diese Fassung der Leitdifferenz für Pädagogik und Betriebswirtschaft hält die Verfasserin für plausibel. Sie legt sich darauf aber nicht fest. Auf eine Diskussion über die Möglichkeiten der Differenzierung von Leitdifferenzen soll hier nicht eingegangen werden.

3.1 Betriebswirtschaftliche und pädagogische Sichtweise

Die Betriebswirtschaftslehre befasst sich mit dem *„Betrieb“* (auch öffentliche, nicht-erwerbswirtschaftliche Institutionen) und mit den darin ablaufenden Prozessen. Das Erkenntnisinteresse der Betriebswirtschaftslehre ist auf das Wirtschaften von Betrieben (Einzelwirtschaft) gerichtet, die Erzielung von Gewinnen und die Gewährleistung eines finanziellen Gleichgewichts. Unter diesen Kriterien werden über praktisch-normative Wissenschaftsprogramme formale (Ziel-Mittel-)Entscheidungsmodelle entwickelt, woraus konkrete Handlungsempfehlungen für Betriebe resultieren können (vgl. Schmalen 2001, S. 23, 47). Das Kriterium „Effizienz“ bezieht sich auf den in *Geldeinheiten bewerteten Input* eines Betriebes (= Kosten). Gemäß dem Wirtschaftlichkeitsprinzip dürfen keine Inputs verschwendet werden (vgl. ebd., S. 47f). Die betriebliche Weiterbildung trägt zur Erhaltung und Verbesserung der betrieblichen Leistungsfähigkeit bei und steht dabei unter einem „Kosteneffizienzdruck“.

Unter dem Effizienzkriterium sind jene Elemente und Strukturmerkmale positiv zu bewerten, die keine hohen Kosten verursachen. Hier ist zu unterscheiden, ob die Kosten im Vorfeld der Planung, während der Realisierung oder am Ende des Programms anfallen. V*or* Beginn der eigentlichen Maßnahme fallen „Entscheidungskosten“ an, die durch die Wahl eines bestimmten Elements anstelle eines anderen entstehen. Entscheidungskosten sind relativ, da sie durch die Alternative maßgeblich bestimmt werden (sog. Opportunitätskostenprinzip). *Während* des Programms fallen bspw. Personalkosten für den Trainee, Kosten von Seminaren und der Einarbeitung an (vgl. Gulden 1996, S. 17). *Nach* der Realisierung des Programms können Kosten als „sunk costs“ veranschlagt werden, wenn das Programm nicht den erwarteten Output hervorbringt. Sämtliche Kosten der Planung und Realisierung müssten dann als „versunken“ bewertet werden.

In den weiteren Unterkapiteln könnte ermittelt werden, welche Elemente und Strukturen eines Programms relativ kostengünstig sind. Die Beurteilung eines Trainee-Programms unter dem Kriterium der Kosteneffizienz ist aber grundsätzlich einseitig, da sie den Output nicht berücksichtigt. Eine teure Maßnahme kann produktiver als eine kostengünstigere Variante sein. Für eine aussagekräftige Beurteilung muss daher immer der Nutzen des realisierten Outputs den Kosten gegenübergestellt werden.

Die Pädagogik liefert als wissenschaftliche Disziplin, die sich mit den Gegenständen Bildung, Lernen, Didaktik und Sozialisation beschäftigt, einen wichtigen theoretischen Beitrag für die Analyse und Beurteilung von Trainee-Programmen. Das zugrunde liegende Erkenntnisinteresse der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft bezieht sich auf die Entwicklung und das (Weiter-)Bilden des *Menschen* unter Berücksichtigung anthropologischer Besonderheiten und gesellschaftlicher Anforderungen bzw. Anliegen an den Einzelnen (vgl. Kiper/ Mischke 2004, S. 39). „Selbstbestimmung“ und „Transfer“ beziehen sich im Gegensatz zur „Kosteneffizienz“ auf den *Output* des Trainee-Programms und sind Kriterien, die zur Beurteilung von dessen *Qualität* und *Effektivität* herangezogen werden können.

„Selbstbestimmung“ taucht in der Pädagogik in erster Linie in Zusammenhang mit „Mündigkeit“ auf. „Mündigkeit“ gehört seit der Aufklärung zu den wichtigen erziehungswissenschaftlichen Termini und zielt auf eine positive Selbstbestimmung des Individuums „als Fähigkeit des Menschen zu eigenständigem Denken und selbstverantwortlichem Handeln […]“ (Reinhold et al. 1999, S. 378) ab. In der kritischen Erziehungswissenschaft wird „Mündigkeit“ als kritische Distanzierung von vorgegebenen Bestimmungsgründen (Sitten, Werte, Normen, Ideologien) erfasst (vgl. ebd.). Im Kontext der betrieblichen Weiterbildung muss diese gesellschaftskritische Bedeutung aufgegeben oder „flexibler“ gehandhabt werden. „Selbstbestimmung“ könnte als Komplex von Handlungsautonomie, Verantwortungsfähigkeit, Bereitschaft und Verpflichtung des Menschen, ohne äußerlichen Druck Verantwortung für Aufgaben zu übernehmen, erfasst werden. Der Begriff bedeutet einerseits ein Recht, eine Bereitschaft und Verpflichtung des Individuums, andererseits zielt er auf eine zu fördernde Fähigkeit ab. Unter dem Kriterium der Selbstbestimmung würden jene Elemente und Strukturen als positiv beurteilt, die die Selbstbestimmungsfähigkeit des Trainees fördern.

Unter „Transfer in die Berufssituation“ versteht man die Anwendung und Umsetzung der gelernten Inhalte und des Wissens bei konkreten Problemen und Anforderungen in der Berufssituation (vgl. Schaub/Zenke 2004, S. 546). Er gehört – aus betrieblicher Sicht - zu den wichtigen und gleichzeitig komplexen Qualitätsmaßstäben einer Maßnahme in der Weiterbildung (vgl. Arnold 1991, S. 158f). Der „Transfer“ hängt wesentlich von der Leistung und Bereitschaft des lernenden Trainees ab. Es kann daher nur überprüft werden, ob eine bestimmte Ausgestaltung des Programms für den Transfer tendenziell förderlich ist oder nicht.

3.2 Anthropologische Grundannahmen in der betrieblichen Weiterbildung

Die Kenntnis und Beschreibung der anthropologischen Ausgangsbasis eines Programms ist wichtig, um dessen Bildungsverständnis zu formulieren (vgl. Jendrowiak 1996, S. 130). Gleichzeitig ist die Frage nach dem „Wesen“ des Menschen eng mit jener der Organisation verknüpft.

> „Der Grundgedanke […] geht von der Erkenntnis aus, daß die Frage nach dem Wesen der Organisation aufs engste mit der Frage nach der Natur des Menschen zusammenhängt, weil Organisationen Menschengebilde sind, […]“ (Geißler 1995b, S. 1).

Die Bedeutungen des „Humanen“ im betrieblichen Bildungswesen wurden in den Personalentwicklungstheorien dargelegt. Anhand dieser Theorien lassen sich gravierende Veränderungen des Menschenbildes im zeitlichen Verlauf feststellen. Die folgende Klassifikation ist an den Grundtypen von Edgar Schein orientiert:

Die frühen Theorien der 1920er Jahre sind am Taylorismus orientiert. Kennzeichnend dafür ist die „Maschinen-Metapher“ (ebd., S. 15), wonach Organisationsprozesse nach einem linear-kausalen Schema kalkulierbar ablaufen. Der arbeitende Mensch wird als Zahnrad in einer Maschine erfasst. Es besteht die anthropologische Annahme, dass der Mensch *Arbeit grundsätzlich als avers empfindet und*

sich nicht freiwillig in das Unternehmen integriert. Die Aufgabe des Personal- und Organisationswesens besteht darin, die Mitarbeiter bei ihrer Arbeit zu kontrollieren und auf sie Leistungsdruck auszuüben (vgl. ebd., S. 16).

Ein weiterer Ansatz stellt die sog. „Human-Relations-Bewegung" dar (1950er Jahre). Hier wird der Mensch als *soziales Wesen* charakterisiert. Er ist durch soziale Bedürfnisse motiviert und benötigt Interaktion mit anderen Personen. Die Personalentwicklung muss sich auf Maßnahmen der Stärkung von sozialem Gruppenzusammenhalt konzentrieren, da der Mensch nur auf Führungsinformationen reagiert, wenn sie seinem sozialen Bedürfnis entsprechen (vgl. Scholz 2000, 121).

Das Menschenbild des Taylorismus wurde von der theoretischen Strömung der „Humanisierung der Arbeit" kritisiert (1960er Jahre). So stellt z.B. Douglas McGregor mit seiner „Theorie Y" einen Führungsansatz vor, der dem Taylorismus entgegengesetzt ist. Der Mensch lehnt Arbeit prinzipiell nicht ab, vielmehr strebt er nach *Selbstverwirklichung*. Er wird damit als ein sich-selbst-verwirklichendes Wesen aufgefasst. Anstelle von Überwachung und Strafe sollen Eigeninitiative und Selbstkontrolle die Maximen der Personalentwicklung darstellen. Da der Mensch nach Verantwortung sucht, spielt die Identifikation des Mitarbeiters mit den Zielen des Unternehmens eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 120).

Nach dem situativen Ansatz (1980er Jahre) ist der Mensch komplex, vielschichtig und lernfähig („*komplexes Wesen*"). Er strebt in verschiedenen Situationen nach unterschiedlichen Zielen. Daher gibt es für die Personalentwicklung verschiedene Führungsstrategien, um aus Fähigkeiten, Motiven und Führungsformen ein effektives Verhalten hervorzurufen (vgl. ebd., S. 121).

In neueren Theorien der Organisation (systemische Ansätze) wird das wechselseitige Bezogensein des Menschen mit der Organisation betont. Eine anthropologische Grundannahme könnte darin bestehen, dass der Mensch ein „*mitverantwortliches Wesen*" ist. Die Strukturen des Unternehmens wirken auf ihn ein, andererseits gestaltet er diese aktiv mit. Nach dem sog. „Mitverantwortungsmodell" (Geißler 1995b, S. 2) steht die Möglichkeit des herrschaftsfreien Dialogs zwischen Beteiligten und Betroffenen in der Organisationsentwicklung im Vordergrund (vgl. ebd.).

3.3 Beurteilung nach den Kriterien

Zu Trainee-Programmen liegen nicht repräsentative Untersuchungen von Konegen-Grenier (1997) und dem Staufenbiel-Institut (Thom/Giesen 1998) vor, die in erster Linie die Kosten des Personalmarketings, von Schulungen und der Einarbeitung berücksichtigen, ohne im Detail auf die „Elemente" und einzelnen Strukturmerkmale einzugehen. Mangels empirischen Datenmaterials werden im Weiteren grundsätzliche Überlegungen zur Beurteilung angestellt.

3.3.1 „Elemente“

Training-off-the-job:

Die Höhe der Kosten des didaktischen Trainings-off-the-job ist von seiner organisatorischen Einbindung abhängig. Eine innerbetriebliche Bildungsmaßnahme würde zusätzliche Kosten verursachen, wenn die Weiterbildung in einem Profit-Center abgewickelt wird. Für eine außerbetriebliche Maßnahme fallen Kursgebühren an. Im Gegensatz zum autodidaktischen Training würden vor Beginn der Bildungsmaßnahmen geringe Kosten anfallen, da hier keine Schulungsmaterialien, CBT- oder WBT-Programme entwickelt oder bezogen werden müssten. Allerdings ändert sich dieses Kostenverhältnis bei der Durchführung der Maßnahme. Beide Trainings bieten den Vorteil, dass eine große Anzahl an Personen gleichzeitig qualifiziert werden kann. Allerdings fallen in beiden Fällen Kosten der Freistellung der Trainees vom Arbeitsplatz an (vgl. Tracey 1992, S. 508f).

Die Selbstbestimmungsfähigkeit wird beim didaktischen Training-off-the-job unterstützt, wenn der Trainer förderliche Methoden einsetzt (z.B. Präsentationen der Trainees, Kleingruppenarbeit). Wie bereits erwähnt, fördert und *erfordert* das autodidaktische Lernen die Selbstbestimmungsfähigkeit des Lernenden. Der Transfer des Gelernten in die Berufssituation ist bei beiden Formen nicht zwangsläufig gewährleistet, da die Trainees außerhalb des Arbeitsplatzes lernen. Die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Transfers kann erhöht werden, wenn das soziale betriebliche Umfeld des Lernenden bereits nach Möglichkeit vor der eigentlichen Lehr-Lern-Phase in die didaktische Planung einbezogen wird (vgl. Stiefel 1980 in Arnold 1991, S. 159). Beim autodidaktischen Training-off-the-job ist die Abbruchquote relativ hoch. Für das Gelingen dieses Trainings sind Arrangements zur Veränderung der Lernumgebung und die Begleitung des Lernenden, z.B. im Rahmen eines Coaching-Prozesses, förderlich (vgl. Lehnert 2003, S. 34ff).

Training-on-the-job:

Das Training-on-the-job gehört zur kostengünstigsten pädagogischen Handlungsform, da der Trainee bereits produktiv ist (vgl. Lung 1991, S. 112). Das Training nach dem systematischen und analytischen Modell erfordert Einarbeitungskosten, die mit den anteiligen Personalkosten des Supervisors unter Berücksichtigung seines Wertschöpfungsbeitrags bestimmt werden müssten. Der Problemsolving-Ansatz ist mit geringen Kosten vor und während der Einarbeitung verbunden, da allein die unmittelbaren Arbeitsplatzanforderungen maßgeblich sind. Dies dürfte auch auf den Continuous-Development-Approach zutreffen. Allerdings ist bei beiden Formen eine kritische Reflexion und Evaluation schwierig oder sogar unmöglich (vgl. Reid 1992, S. 151). Die Fehlerquote könnte beim Problemsolving-Ansatz im Gegensatz zum systematisch-analytischen und Continuous-Development-Training hoch sein, da die vorangegangene Analyse der Lernbedingungen fehlt.

Die Selbstbestimmungsfähigkeit wird im Problemsolving- und Continuous-DevelopmentAnsatz stark gefördert. Eine Umkehrung des Effekts ist beim Problemsolving-Training denkbar, wenn sich

der Trainee überfordert fühlt. Der Transfer des Gelernten in die Berufssituation ist beim Training-on-the-job insgesamt als positiv zu bewerten, da es einen hohen Praxisbezug aufweist (vgl. Lung 1991, S. 112).

Coaching:

Beim Coaching fallen im Vorfeld lediglich Kosten für die Suche nach einem geeigneten Coach an. Nach Rauen (2002b) können die Gesamtkosten für ein Einzelcoaching durch einen organisationsexternen Berater bei einem halbjährigen Coaching schnell im fünfstelligen Euro-Bereich liegen. Das Gruppencoaching kann vergleichsweise günstiger sein, sofern dafür kein Team-Coach in Anspruch genommen wird (vgl. Rauen 2002b, S. 240). Die Kosten schwanken jedoch in Abhängigkeit von der Qualifikation des Coach und den Rahmenbedingungen des Auftrags (vgl. ebd., S. 239). Da Coaching eine „flexible“ pädagogische Handlungsform ist, sind die Kosten nach der Maßnahme nicht hoch zu beziffern.

Das Einzelcoaching beeinflusst die Selbstbestimmungsfähigkeit positiv, da hier der Coach die Belange des Gecoachten ausführlich analysieren und entwickeln kann. Beim Gruppencoaching wird in der Regel Teamentwicklung betrieben (vgl. ebd., S. 71), wodurch die Selbstbestimmungsfähigkeit des Trainees nicht direkt beeinflusst wird. Da im Rahmen des Coaching keine konkreten Inhalte gelernt werden, kann der Transfer nicht beurteilt werden.

Mentoring:

Mentoring als Modelllernen verursacht vor und während des Programms keine Kosten. Allerdings könnte das fehlende Feedback zur Übernahme von verzerrten Sichtweisen und unpassendem Verhalten führen. Das „bewahrende“ Mentoring umfasst die anteiligen Personal-kosten der Mentoren, die sich für bestimmte Zeit mit den Mentees befassen (vgl. Halatin/ Knotts 1982 in Barker et al. 1996).

Die Selbstbestimmung wird beim Modelllernen nicht gezielt gefördert. Das trifft auch auf das „bewahrende“ Mentoring zu. Hier könnte sogar die Gefahr bestehen, dass der Neuling in seiner Freiheit und Selbstständigkeit erheblich eingeschränkt wird. Der Mentor kann eine dominierende Position einnehmen, wodurch Nachteile von Dirigismus und Überbehütung auftreten. (vgl. Maier 1978, S. 59; Barker et al. 1996). Der Transfer kann nicht bewertet werden.

Arrangements:

Erlebnispädagogische Arrangements sind mit Kosten der Planung, Realisierung und Bewertung verbunden. Bei Outdoor-Arrangements fallen zusätzlich noch Reise- und Übernachtungskosten an. Das Indoor-Arrangement kann - bei gleicher Qualifizierung des pädagogischen Akteurs - vergleichsweise günstiger sein. Raumbezogene Arrangements erfordern unter Umständen hohe Kosten im Vorfeld des Programms (z.B. Installierung eines virtuellen Forums, Organisation von Betriebsbesichtigungen). Während und nach dem Trainee-Programm fallen keine weitere Kosten an, sofern das Arrangement nicht fortlaufend verändert wird oder gewartet werden muss.

Die Selbstbestimmung wird bei erlebnispädagogischen Aktivitäten gefördert, wenn die Maßnahme dies zum Lernziel hat (z.B. bei künstlerischen Aufgaben) (vgl. Schwerdtfeger 2003, S. 314). Raumbezogene Arrangements *ermöglichen* lernförderliche Aktivitäten. Der Trainee wählt grundsätzlich selbstbestimmt, ob er dieses Angebot annimmt oder nicht. Über die Gewährleistung des Transfers des Gelernten in die Berufssituation streiten sich Gegner und Befürworter von erlebnispädagogischen Arrangements. Kunst-, sport- und theater-pädagogische Maßnahmen können die Sozial- und Handlungskompetenzen stärken. Der Transfer dieser Entwicklung auf die Berufssituation gelingt besser, wenn die Trainees vor der Maßnahme vorbereitet, in das Lernziel und die Inhalte (z.B. Strategien) eingewiesen, Gruppenprozesse geklärt und die neuen Erfahrungen strukturiert und evaluiert werden (vgl. Henschel 2003, S. 35). Dieses Vorgehen ist bei räumlichen Arrangements häufig nicht möglich, da den Trainees die Lernziele und Inhalte nicht klar gemacht werden können. Der Trainee muss dies selbst leisten. Der Transfer ist damit ebenfalls nicht gesichert.

Arbeitsformen:

Da die Trainees im Rahmen der Job Rotation und der Projektarbeit produktiv sind, fallen lediglich Kosten der Implementierung des Arbeitsmodells und der Einarbeitung in den Arbeitsplatz an. Dies ist insbesondere bei der Job Rotation der Fall. Die Kosten der Evaluierung dürften gering sein, sofern die Personalentwickler und Führungskräfte die entsprechenden Methoden sicher beherrschen und keine externen Berater herangezogen werden müssen.

Wie bereits erwähnt, führt Job Rotation nicht automatisch zu einer Erhöhung des Entscheidungsspielraums. Damit würde auch die Selbstbestimmungsfähigkeit nicht gefördert. Bei der Projektarbeit ist dies hingegen der Fall, insbesondere bei der organisatorischen Umsetzung in „Reservaten“. Werden Projekte in interdisziplinären Teams bearbeitet, so wird dem Trainee zusätzlich der Aufbau von sozialen Netzwerken erleichtert (vgl. Thom/Giesen 1998, S. 9). Die Frage des Transfers ergibt sich hier nicht.

3.3.2 Strukturmerkmale des Programms

Strukturierung:

Eine relativ exakte Planung und detaillierte Dokumentation des Programms ist mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden, der bereits im Vorfeld hohe Kosten verursachen würde. Andererseits kann sich ein Curriculum im Nachhinein als kostengünstig herausstellen, da es die Evaluierung maßgeblich erleichtert. Ein hoher Strukturierungsgrad des Programms würde die Selbstbestimmung des Trainees vermutlich nicht wesentlich beeinflussen. Die Sicherstellung des Transfers des Gelernten in die Berufssituation könnte allerdings in höherem Maße kontrolliert und mögliche Lücken in der Planung und Realisierung aufgrund der umfangreichen Dokumentation schneller entdeckt werden.

„Wenn die betriebliche Bildung in den Unternehmungen nicht mehr bildungstheoretisch durchdrungen und konzipiert werden kann, so formulieren die Personalbeschaffer in den Unternehmungen ihr abstraktestes Lernziel, das sie den Trainees anbieten können, jenes, das sie Praxis nennen." (Jendrowiak 1996, S. 103).

Ein Programm mit dem Etikett „Praxis", das ein geringes Maß an Strukturiertheit aufweist, zeugt davon, dass die pädagogischen Akteure nicht das nötige Maß an kritischer Reflexion bei der Planung, Durchführung und Evaluation aufbringen können oder wollen.

Standardisierung:

Ein hohes Maß an Standardisierung erfordert eine Modulentwicklung, die viele Ressourcen bindet. Da das Programm für alle Trainees - mehr oder weniger - verbindlich ist, erweist sich die Realisierung und Evaluation später wahrscheinlich als kostengünstig. Die Abwicklung des Programms könnte zukünftig schneller voranschreiten. Die Selbstbestimmung des Trainees würde damit jedoch nicht unterstützt, da ihm der Verlauf des Programms vorgegeben ist und seine Wünsche wenig Berücksichtigung finden. Ob der Transfer des Gelernten auf die Berufssituation durch ein hohes Ausmaß an Standardisierung gefördert wird, ist schwer nachzuvollziehen.

Didaktikbezug:

Ein hoher Anteil an didaktischen Trainings im Programm würde - im Gegensatz zum autodidaktischen E-learning - im Vorfeld geringere Kosten verursachen, da hier keine Selbstlernmaterialien konzipiert werden müssten. Allerdings fallen während des Programms die Personalkosten der Trainer und des Supervisors an. Am Ende des Programms müsste die Lehrleistung der pädagogischen Akteure in die Evaluation einfließen. Dies würde beim auto-didaktischen Lernen wegfallen. Das Ausmaß der Selbstbestimmung würde bei einem hohen Didaktikbezug nicht gefördert werden, sofern man keine aktivierend-lernzentrierte Methoden einsetzt. Auf den Transfer würde ein hoher Didaktikbezug ebenfalls einen negativen Einfluss haben, da besonders hier die Gefahr besteht, dass der Lernende ein „träges" Wissen erwirbt.

Suchbewegung:

Im Vorfeld würden geringe Kosten anfallen, da man lediglich wenige Rahmendaten plant. Allerdings könnten im Verlauf des Programms unvorhersehbare Schwierigkeiten auftreten, die hohe Kosten verursachen (z.B. fehlende Orientierung des Trainees). Da das Programm mehr flexible „Elemente" enthält (Coaching, Mentoring), würde dadurch - als Nebeneffekt - die Selbstbestimmungsfähigkeit des Trainees tendenziell gefördert. Ob ein hohes Ausmaß an Suchbewegungen den Transfer des Gelernten unterstützt, ist nicht einfach zu beantworten.

Der umgekehrte Effekt wäre nach Jendrowiak (1996) jedoch möglich:

„Vielleicht könnte der Wunsch nach Flexibilität und Mobilität und das Ausschalten von unverzichtbaren Standardisierungen darin bestehen, daß die Personalwirtschafter ihre eigenen Trainee-Programme absichtlich unstrukturiert und oberflächlich planen, weil man nicht so richtig weiß, was man mit dem Trainee während der Ausbildungszeit anfangen soll und andererseits eine fundierte Planung zuviel betriebliche Ressourcen erforderlich macht." (Jendrowiak 1996, S. 102)

Partizipation:

Ein hohes Ausmaß an Partizipation bei der Programmplanung ist wahrscheinlich kosten-günstig, da der Trainee einen wesentlichen Teil der Planung nach seinen Lernbedürfnissen selbst übernimmt. Da Partizipation mit Selbstbestimmung eng verbunden ist, ist dieses Kriterium erfüllt. Sofern sich die Partizipation positiv auf die Motivation des Trainees auswirkt, kann dies den Transfer des Gelernten auf die Berufssituation begünstigen. Ein monokausaler Ursache-Wirkungszusammenhang existiert vermutlich nicht.

Entscheidungs- und Kontrollspielraum:

Zur Kosteneffizienz eines erhöhten Entscheidungs- und Kontrollspielraums liegen arbeitswissenschaftliche Studien vor, in denen insbesondere die „humanisierten" Arbeitsmodelle der Fertigungsindustrie untersucht wurden. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind auf Trainee-Programme nicht ohne weiteres übertragbar.

Die Erhöhung des Entscheidungsspielraums begünstigt die Persönlichkeitsförderung (vgl. Hacker 1986 in Büssing/Glaser 1991, S. 123). Da der Trainee bei einem großen Entscheidungs- und Kontrollspielraum sehr schnell Verantwortung übernimmt, müsste auch die Selbstbestimmungsfähigkeit gefördert werden. Der Transfer des Gelernten wird unterstützt, sofern der Lernende dabei nicht überfordert ist.

Tätigkeitsspielraum:

Um dem Trainee einen hohen Tätigkeitsspielraum in mehreren Ressorts zu offerieren, müssten die Planer bereits im Vorfeld Kontakt zu den Abteilungsleitern und Mitarbeitern aufnehmen und Möglichkeiten des Einsatzes aushandeln bzw. vereinbaren. Dies wäre mit hohen Kosten verbunden. Der Einsatz in vielen verschiedenen Ressorts fördert die Selbstbestimmungsfähigkeit des Trainees tendenziell nicht, da ihm aufgrund des damit verbundenen kurzen Ressortaufenthalts in der Regel keine Verantwortung übertragen wird (vgl. Thom/ Giesen 1998, S. 8). Der Transfer auf die Berufssituation könnte gering sein, sofern dem Trainee zu wenig Zeit für die Einarbeitung bleibt.

Die Dimension „Tätigkeitsspielraum" einer Arbeitsaufgabe bestimmt die Möglichkeit und das Ausmaß für das Lernen on-the-job mit (vgl. Richter/Wardanjan 1999, S. 1). So haben z.B. Richter/Wardanjan (1999)[78] im Rahmen einer Faktorenanalyse eine hohe Ladung des Faktors „Tätigkeitsspielraum" festgestellt, der wiederum in hohem Maße von der „Vollständigkeit" der Aufgabe beeinflusst wird. Eine „vollständige" Aufgabe enthält kombinative und kreative Arbeitsformen. Die Varietät und Vollständigkeit der Tätigkeit sind damit lernrelevant. Der Zusammenhang zwischen Tätigkeitsspielraum und Persönlichkeitsförderung wurde in mehreren psychologischen Studien bestätigt (vgl. Büssing/Glaser 1991, S. 122).

[78] Es wurde eine Befragung von ca. 1278 Personen durchgeführt.

3.3.3 Ausgestaltung und Umsetzung des gesamten Programms

Bei der gesamten Planung, Umsetzung und Evaluierung des Programms fallen Kosten an, die folgende Bereiche betreffen:

1. Bei der *Planung* können Kosten für einen externen Consultant anfallen. Die Analyse von Stellenbeschreibungen, die Herausarbeitung des Anforderungsprofils der zukünftigen Stelle und die Analyse des Absolventenmarktes binden im hohen Maße Ressourcen in der Personalentwicklung. Hinzu kommen die Absprachen und Verhandlungen mit den Fach- und Führungskräften in den Abteilungen (im In- und Ausland), in denen der Trainee potenziell trainiert werden könnte. Den Mitarbeitern bleibt insgesamt weniger Zeit für ihre Routinetätigkeiten. Die Curriculumsplanung und die Erarbeitung von Modulen würden zusätzliche Kosten verursachen. Die Aktivitäten des Personalmarketings, die Ausschreibung der Trainee-Stelle in Publikationsmedien und die Personalauswahl kommen dem Unternehmen ebenfalls teuer zu stehen.
2. Bei der *Umsetzung bzw. Realisierung* des Trainee-Programms fallen Kosten in Zusammenhang mit den verschiedenen „Elementen“ an. Die Kostenhöhe ist dabei auch abhängig von der Organisation des Trainee-Programms. Wie bereits erwähnt, kann die betriebliche Weiterbildung intern organisiert oder extern bezogen werden. Eine seit geraumer Zeit vieldiskutierte Option der internen Umsetzung bilden sog. „Corporate Universities“, die das Bildungsangebot maßgeschneidert an die Bedürfnisse des Unternehmens anpassen (vgl. Neumann 2003, S. 55). Bei externen Bildungsmaßnahmen können die betrieblichen Bildungsplaner mit dem Institut mittelfristige Verträge aushandeln.
3. Die *Programmevaluierung und -veränderung* sind zunächst kostenintensiv, wenn sie fortlaufend - als „Prozess-Evaluation“ - erfolgen. Auf lange Sicht bietet dieses Vorgehen den Vorteil, dass Fehler in der Planung und Realisierung rasch aufgedeckt und beseitigt werden können. Dies würde zusätzliche Kosten vermeiden und bestehende möglicherweise verringern.

Auf S. 73 wurden zwei Strategien der Programmplanung vorgestellt, die aus dem unternehmensspezifischen Personalbedarf folgen. Ein einfaches *„systematisches Integrationsprogramm“* wäre nach dem Kriterium der *Kosteneffizienz* gestaltet. Ein hochwertiges *„Top-Nachwuchs-Programm“* folgt hingegen dem Prinzip der *Effektivität* und würde sämtliche „Elemente“ und basale Strukturmerkmale beinhalten, die die Selbstbestimmungsfähigkeit fördern und den Transfer sicherstellen. Die Kosten würden eine untergeordnete Rolle spielen. Tatsächlich resultiert der Erfolg der betrieblichen Weiterbildung nicht aus dem Erfolg einzelner Aktivitäten und dem Bildungsbudget, vielmehr sind eine „gelungene“ Kombination von Trainings, Projektarbeit, Coaching- und Mentoringformen über den Programmverlauf und die richtige Ausgestaltung (Dauer, Arbeitsorte) dafür ausschlaggebend (vgl. Regnet 2003, S. 14). Die Beurteilung des gesamten Programms muss an seiner Gestalt erfolgen, die *mehr* als die Summe seiner Einzelteile ist.

Ein kosteneffizientes Programm würde sich vermutlich durch den Einsatz in *einem* Ressort und einer gewissen „Eintönigkeit“ in den pädagogischen Handlungsformen auszeichnen. Es würde einseitig an der „Logik“ der Arbeit ausgerichtet sein, da hier der Trainee unmittelbar produktiv ist und die Kosten der Einarbeitung rasch getilgt werden können. Ein hochwertiges Programm würde hingegen eine „Vielfältigkeit“ (Auslandsaufenthalte, mehrere Ressorts) und eine theoretisch fundierte Konzeption aufweisen, aus der erkenntlich wäre, dass die Bildungsplaner eine lernförderliche Absicht verfolgen.[79] Ob die pädagogischen Akteure das Trainee-Programm nun nach dem bildungs-technologischen, individuellen oder systemisch-konstruktivistischen Ansatz planen, spielt nach Ansicht der Verfasserin in Bezug auf die Qualität der Maßnahme eine untergeordnete Rolle. Viel entscheidender ist, ob die pädagogischen Akteure ihre Arbeit kritisch reflektieren. Der Mangel an bildungs- und lerntheoretischer Durchdringung führt zu einer „Kurzsichtigkeit“ in der Personalentwicklung. Er verhindert, dass eine Qualitätsentwicklung stattfindet und dass Missverständnisse zwischen den Erwartungen der Trainees und des Unternehmens aufgedeckt und gelöst werden können.

„Praxis“ allein ist kostengünstig, sie ist jedoch nicht hinreichend für eine gezielte Lernförderung und Entwicklung des Mitarbeiters im Unternehmen (vgl. Regnet 2003, S. 14). Eine Analyse der Bedingungen ist essentiell, da Weiterbildungsmaßnahmen, die im Unternehmen selbst durchgeführt werden, an der dort herrschenden „Unruhe“ häufig scheitern (vgl. ebd.). „Das Wichtige muss dann hinter dem Dringenden zurückstehen, die Teilnehmer haben den Kopf nicht frei für Neues.“ (ebd.).

Die interne Organisation des Trainee-Programms in Corporate Universities und der externe Bezug von Maßnahmen in einer Berufsbildungsinstitution indizieren eine betriebspädagogische Professionalität in der Planung, Umsetzung und Evaluierung. Corporate Universities bieten zusätzlich den Vorteil, dass die pädagogischen Aktivitäten inhaltlich auf das Unternehmen abgestimmt sind und rasch verändert werden können (vgl. Neumann 2003, S. 55f).

> „Die Unternehmenskultur kann in Corporate Universities in viel stärkerer Dichte und Nachdruck und vor einem besser legitimierten Hintergrund transportiert werden. […] Die Inhalte werden an den konkreten Bedürfnissen des Unternehmens ausgerichtet, fokussiert auf die Kernprozesse des Unternehmens und auf die aus der Strategie abgeleiteten Hand-lungsfelder.“ (ebd.).

Corporate Universities sind darauf ausgelegt, Weiterbildung für eine große Teilnehmerzahl bereitzustellen (vgl. ebd., S. 58). Große Unternehmen können dieses Modell der internen Weiterbildung im Gegensatz zu kleinen Unternehmen leichter umsetzen. Kleine Unternehmen müssten folglich auf die Angebote der privaten Träger der Erwachsenenbildung zurückgreifen. Alternativ können sie mit anderen vergleichbaren Betrieben oder Unternehmen entlang der Wertschöpfungskette kooperieren (vgl. ebd., S. 63). „Was als Supply Chain Management in der Praxis gut funktioniert, kann auch als ‚Knowledge & Learning Chain’ die Wettbewerbsfähigkeit nachhaltig fördern.“ (ebd.).

[79] Nach Meinung der Verfasserin ist die Laufzeit des Programms kein Indikator für die Qualität des Programms. Da die Hochschulabsolventen als Trainees weniger verdienen, können die Unternehmen ihre Personalkosten niedrig halten, indem sie den Trainee-Status möglichst lang einplanen.

3.4 Trainee-Programme im Spannungsfeld von Subjektivierung und Kollektivierung

Die unterschiedlichen Leitdifferenzen der Betriebswirtschaftslehre und Pädagogik schlagen sich in zwei Beurteilungsstandpunkten der betrieblichen Weiterbildung nieder. Die Betriebswirtschaftslehre konzentriert sich nicht nur auf betriebliche Prozesse (Erkenntnisobjekt), sondern sie bewertet Lernen auch unter einer anderen Perspektive. Dies macht Neumann (2003) am Beispiel der Corporate University deutlich: „Auch die Formen des Lernens und die Medien haben das Ziel, Lernen ökonomischer und schneller zu machen, Effizienz zu steigern […]“ (Neumann 2003, S. 56).

Die Pädagogik fokussiert - traditionell - in erster Linie den lernenden Menschen (Erkenntnisobjekt) und bewertet Lernen unter der Maxime des Befreitseins von gesellschaftlichen Kräften.[80]

„Die pädagogische Wirkung geht nicht aus von einem System von geltenden Werten, sondern immer nur von einem ursprünglichen Selbst, einem wirklichen Menschen mit einem festen Willen, wie sie auch auf einen wirklichen Menschen gerichtet ist: die Formung aus einer Einheit.“ (Nohl 1935, S. 167).

Obwohl beide Disziplinen die gleichen Begriffe verwenden (z.B. „Lernen“, „Wissen“), kommunizieren sie unterschiedlich. Im wissenschaftlichen Umfeld mag diese Unterschiedlichkeit unter dem Deckmantel der interdisziplinären Forschung verschwinden. In der betrieblichen Praxis ist sie als gravierende Diskrepanz allgegenwärtig. Ein konstruktiver Umgang mit dieser Problematik am Lern- und Arbeitsort „Betrieb“ ist bisher noch nicht erkennbar (vgl. Diettrich/Gillen 2005, S. 1).

In der Betriebspädagogik ist diese Problematik zu einem Diskurs der „Subjektivierung versus Kollektivierung“ geronnen, der zwischen den Polen „Dilemma“ und „Potenzial“ oszilliert. Die Ausrichtung der Mitarbeiterentwicklung an der Persönlichkeit wird als „Subjektivierung“, die Orientierung am ökonomischen Kalkül technologischer und ökonomischer Rationalisierung als „Kollektivierung“ bezeichnet (vgl. ebd.). Das Potenzial dieses Spannungsverhältnisses ergibt sich daraus, dass diese Richtungen in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen. Die Inanspruchnahme der Persönlichkeitsbildung zu betrieblichen Zwecken kann für den Mitarbeiter und das Unternehmen gleichermaßen nützlich sein (sog. „Harmoniemodell“) (vgl. ebd.). Ein Dilemma entsteht dadurch, dass unterschiedliche Erwartungen an Bildung bzw. Qualifizierung aufeinanderprallen.

In den neueren systemischen Personalentwicklungstheorien wird mit den Konzepten „Organisationslernen“, „Vernetzung“ und „Erfahrungswissen“ die Einseitigkeit der Subjekti-vierung und Kollektivierung aufgehoben, indem beide Ausrichtungen derartig miteinander verschränkt werden, dass die zugrunde liegenden Bildungserwartungen und -interessen des Subjekts und des Kollektivobjekts nicht mehr unterscheidbar sind. In der betrieblichen Weiterbildungspraxis wird dieses Spannungsverhältnis offensichtlich weniger reflektiert. Nichtsdestotrotz müssen auch die betrieblichen Weiterbildner ihr pädagogisches Handeln begründen. Dabei können sie sich insbesondere auf anthropologische Grund-

[80] So die geisteswissenschaftliche Pädagogik und die kritische Erziehungswissenschaft.

annahmen in den Personalentwicklungstheorien berufen. Diese fließen in die Bildungsplanung ein und prägen die Realisierung des Trainee-Programms maßgeblich.

Nach Meinung der Verfasserin tritt die Spannung von Subjektivierung und Kollektivierung in Trainee-Programmen hauptsächlich als *Dilemma* auf. Ein Indikator dafür sind die häufigen Missverständnisse, die aus den unterschiedlichen Erwartungen des Trainees und des Unternehmens resultieren. Die Ursache dafür könnte einerseits in der zweigleisigen Struktur des Programms bestehen. Die „Logik" des Lernens und Arbeitens und die unterschiedlichen Anbieter- und Nachfragerverhältnisse beschwören ein konfliktreiches Verhältnis geradezu herauf. Andererseits dürfte auch das Gehalt des Trainees eine Ursache sein. Da Trainees im Gegensatz zu Direkteinsteigern weniger Geld verdienen, könnten sie diesen Verlust vorzeitig dadurch kompensieren, indem sie den Entwicklungsmaßnahmen einen persönlichen Nutzen zusprechen. Die Karrierefunktion des Programms dürfte für sie weniger ausschlaggebend sein, da die Entwicklung zu einer Führungskraft nicht zwangsläufig erfolgt. Die Entscheidung für ein Trainee-Programm müsste für die Absolventen bereits vor Beginn des Programms in mehrfacher Hinsicht gerechtfertigt erscheinen. Die freudige Erwartungshaltung in Bezug auf „spannende Kurse" und „interessante Meetings" würde die Entscheidung für ein Trainee-Programm zumindest teilweise rechtfertigen.

3.5 Fazit

In diesem Kapitel wurde auf verschiedene anthropologische Grundannahmen in den Personalentwicklungstheorien eingegangen. Des Weiteren wurden die „Elemente", Strukturmerkmale und die „Designs" von Trainee-Programmen anhand des betriebswirtschaftlichen Kriteriums „Kosteneffizienz" und anhand der pädagogischen Kriterien „Selbstbestimmung" und „Transfer des Gelernten auf die Berufssituation" bewertet. Es hat sich gezeigt, dass einige „Elemente" die Selbstbestimmung und den Transfer sowohl fördern als auch behindern können. Zu den Strukturmerkmalen liegen wenige empirische Studien vor, deren Ergebnisse auf die Situation in Trainee-Programmen übertragbar wären.

Die Lernförderlichkeit des Trainee-Programms kann nicht als Resultante der Lernförderlichkeit der darin enthaltenen „Elemente" erfasst werden. Vielmehr ist die gesamte Gestalt des Programms mehr als die Summe der einzelnen „Elemente". Die Qualität des Programms ergibt sich aus einer „gelungenen" Kombination der Bestandteile sowie der kritischen Reflexion der pädagogischen Akteure. Bei der organisatorischen Umsetzung des Programms profitieren große Unternehmen von den Bildungsleistungen so genannter „Corporate Universities", da in diesen Einrichtungen die Inhalte auf die Bedürfnisse des Unternehmens ausgerichtet sind. Kleine Unternehmen können sich zu Qualifikationsnetzwerken zusammenschließen.

Die berufspädagogische Diskussion der „Subjektivierung versus Kollektivierung" in der betrieblichen Weiterbildung ist nach Ansicht der Verfasserin für Trainee-Programme äußerst relevant. Das Spannungsfeld entpuppt sich für das Programm und die beteiligten Instanzen mehr als Dilemma denn als Potenzial. Mögliche Ursachen liegen in der zweigleisigen Struktur des Programms und im geringen

Gehalt des Trainees. Trotz der Bedeutung dieses Problems für die Bildungspraxis kann auf dieses Dilemma nicht näher eingegangen werden, da es dem Bereich der Programmrealisierung zuzuordnen ist. Die empirischen Fragestellungen dieser Arbeit, die im nächsten Kapitel formuliert werden, beziehen sich auf die Programmplanung.

4 Empirischer Teil

4.1 Offenlegung des Erkenntnisinteresses

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Erkenntnisinteresse ist *explorativ*. Bei der Identifizierung von Programmtypen und Generierung von weiterführenden Hypothesen wird ein *quantitatives Vorgehen* gewählt. Dies widerspricht der Vorstellung, dass bei einer Strukturentdeckung in erster Linie qualitativ-einzelfallbezogen geforscht wird (vgl. Heinze 2001, S. 33f). Die Verfasserin begründet ihre Vorgangsweise einerseits damit, dass Trainee-Programme kein neues Forschungsthema darstellen und fortlaufend, z.B. vom Staufenbiel-Institut, umfangreich untersucht werden. Andererseits strebt die Verfasserin eine weitgehende Verallgemeinerung der Ergebnisse an, die dann anhand von Hypothesen deduktiv-nomologisch geprüft werden könnten. Eine qualitativ einzelfallbezogene Methodik bietet sich hier nicht an, da es problematisch ist, aus wenigen Fällen Hypothesen zu gewinnen oder auf Typen zu schließen. Trainee-Programme als Instrument der Personalführung sind eben unternehmensspezifisch ausgerichtet.[81]

Es werden in erster Linie die manifesten Inhalte in den Texten analysiert. Damit wird ein *formal-deskriptiver Forschungsansatz* verfolgt und weder auf die Wünsche und Absichten noch auf die Beziehung zwischen Kommunikator – Mitteilung (diagnostischer Ansatz) und die Wirkung der Mitteilung bei Lesern (prognostischer Ansatz) eingegangen (vgl. Lissmann 1997, S. 12). Das Forschungsinteresse ist in erster Linie auf die Typenidentifizierung ausgerichtet, weniger auf die Bewertung und Beurteilung *einzelner* Programme.

Für die Exploration von Programmtypen sind die Daten aus der Programmplanung und des Curriculums sowie die Strukturmerkmale von Programmen interessant. Unternehmensspezifische Daten, wie bspw. die Höhe des Gehalts der Trainees, die Übernahmequote und Aspekte zum Qualitätsmanagement, werden *nicht* in die Analyse einbezogen. Da die Daten dieser Arbeit hauptsächlich kategorial sind, eignen sie sich nicht für eine Faktoren- oder Varianzanalyse.

4.2 Empirische Fragestellung

Eingangs wurden Problemstellungen formuliert, die nun genauer bestimmt werden können:

1. Welche konzeptionellen Merkmale weisen Trainee-Programme auf? (deskriptiv)
    - Daten der Rahmenplanung
    - Daten der Curriculumsplanung
    - Daten der Trainee-Stellenbeschreibung
    - Strukturmerkmale

[81] Nach Mayring (2003) müsste bei einem fallanalytischen Vorgehen gezeigt werden, dass ein bestimmter Fall in ähnlicher Form besonders häufig auftaucht (vgl. Mayring 2003, S. 45).

2. Welche stellenbezogenen formalen Anforderungen werden an Hochschulabsolventen gestellt bzw. von Ihnen erwartet? Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Segmenten der Tätigkeitsfelder und Unternehmen? (deskriptiv mit statistischen Signifikanztests)
3. Gibt es voneinander unterscheidbare Typen (Cluster) von Trainee-Programmen im Hinblick auf die Daten der Programmrahmen- und Curriculumsplanung, die durch bestimmte Faktoren bzw. Dimensionen gekennzeichnet sind?(explorativ)
4. Gibt es voneinander unterscheidbare Typen (Cluster) von Trainee-Programmen im Hinblick auf die Strukturmerkmale? (explorativ) Kann daraus auf eine Strategie der Planung geschlossen werden? (explorativ)

Bei der Erstellung eines Kategoriensystems geht die Verfasserin nach dem „Top-Down-Verfahren" vor. Mit Hilfe eines theoriengeleiteten Strukturmodells, das aus den Erkenntnissen des theoretischen Teils dieser Arbeit konzipiert wird, sollen geeignete Variablen mit Kategorien bestimmt werden. Dadurch ist eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse möglich (vgl. Lissmann 1997, S. 48f).

4.3 Methodik

4.3.1 Methodisches Vorgehen bei der Auswahl der Forschungsinstrumente

Die Verfasserin wählt in erster Linie die Inhaltsanalyse als Forschungsinstrument. Unter Inhaltsanalyse wird „[…] ein methodisches Verfahren zur Feststellung der in Texten enthaltenen Aussagen oder Bedeutungen (im Sinne von ‚message': Botschaft) verstanden." (Rustemeyer 1992, S. 2). Nach Geis (1992) zeichnet sich die Inhaltsanalyse dadurch aus, dass der Forschungsgegenstand sich nicht ändert, ständig verfügbar ist, die Kosten und der Zeitaufwand einer Inhaltsanalyse geringer als bei anderen Methoden (z.B. Befragung, Beobachtung, Experiment, Soziometrie) ist. Sie ermöglicht Erkenntnisse über zurückliegende Zeiten oder Personen (vgl. Geis 1992, 9). Die Texte sind ein Abbild einer „abgeschlossenen Kommunikation" (Rustemeyer 1992, S. 4).

Im Gegensatz zu einer mündlichen, unabgeschlossenen Kommunikation kann die Absicht einer Sprechhandlung nicht durch eine Erläuterung und Nachfrage weiter vom Forscher erfragt werden (vgl. Rustemeyer 1992, S. 4). Als ergänzende Methode wird in dieser Arbeit daher die Befragung in Form eines teilstrukturierten telefonischen Interviews durchgeführt.

Die Verfasserin wählt die Inhaltsanalyse bei der ersten Sichtung des Textmaterials im Rahmen einer qualitativen Bottom-up-Gewinnung der Codes (vgl. Lissmann 1997, S. 64), die zusätzlich zur theoriengeleiteten Generierung der Codes durchgeführt werden soll. Nach Mayring (2003) ist das Einbringen qualitativer Elemente bei der Erstellung des Kategoriensystems sinnvoll, da nicht nur der Stand der Forschung, sondern auch der Inhalt des Materials selbst zum Gegenstand wird (vgl. Mayring 2003, S. 45). Dadurch können die Kategorien weiter ausdifferenziert, gegebenenfalls ersetzt und ergänzt

werden. Die Inhaltsanalyse wird in erster Linie als Methode der quantitativen Datenauswertung angewandt. Die entsprechende Analysetechnik ist die *Häufigkeitsanalyse* (vgl. Lissmann 1997, S. 23).

4.3.2 Einhaltung der Gütekriterien

Die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität gehören zu den Maßstäben, an denen sich eine wissenschaftliche Arbeit messen muss (vgl. Roth/Holling 1999, S. 355ff). Das Kriterium der Objektivität könnte in dieser Arbeit durchaus nicht erfüllt sein: Die Durchführungsobjektivität ist aufgrund der Anwendung eines nicht-reaktiven Analyseverfahrens teilweise gesichert. Da für die Fragestellung dieser Arbeit keine standardisierten Testverfahren vorliegen, könnte die Auswertungsobjektivität nicht erfüllt sein. Die Interpretationsobjektivität kann in dieser Arbeit vorläufig nicht überprüft werden, da nur eine Person an der Untersuchung beteiligt ist.

Bei der inhaltlichen Auswertung von Texten ist eine zeitliche Konstanz grundsätzlich gewährleistet; die Paralleltest- und Re-Test-Reliabilität sind erfüllt. Die Inter-Coder-Reliabilität kann mangels der Überprüfung der Ergebnisse von mehreren Kodierern nicht festgestellt werden. Die innere Konsistenz der Items wird mittels Cronbachs Alpha überprüft. Die kommunikative Validität kann festgestellt werden, indem man mit dem beforschten Unternehmen (erneut) Kontakt aufnimmt. Dies wird im Rahmen von ergänzenden Interviews erfolgen. Die argumentative Validität ist gegeben, wenn eine Konsensbildung zwischen dem Interpret und dem Leser der Interpretation besteht (vgl. Lissmann 1997, S. 111f). Diese Validität kann gesichert sein, da sich die Verfasserin bei der Interpretation der Analyseergebnisse wesentlich auf die Theorien und das Flow Chart Model aus dem theoretischen Teil bezieht. Zusätzlich werden die Ergebnisse mit jenen anderer Untersuchungen im Überblick verglichen. Grundsätzlich dürfte die ungenügende Einhaltung der Gütekriterien für diese Arbeit keine große Rolle spielen, da hier Hypothesen gesucht und nicht überprüft werden.

4.3.3 Methodisches Vorgehen zur Bestimmung des Untersuchungsmaterials und der Stichprobe

Nach Mayring (2003) können drei Analyseschritte unterschieden werden: 1. Die Festlegung des Materials, 2. die Analyse der Entstehungssituation, 3. die formalen Charakteristika des Materials (vgl. Mayring 2003, S. 47).

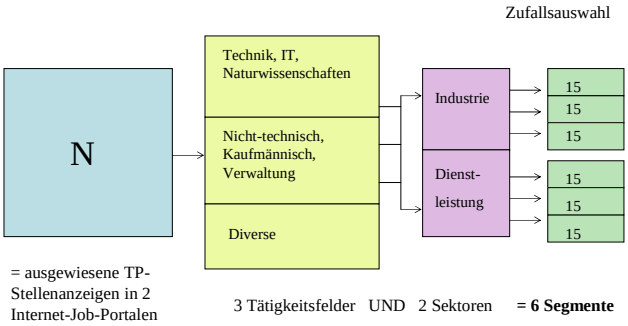
Zu 1.: Die inhaltsanalytisch auszuwertenden Texte dieser Arbeit sind Stellenanzeigen zu „Trainee-Programmen“ aus den Internet-Job-Portalen „Monster.de“ und „StepStone“ (Deutschland). Die beiden Job-Portale bieten den Vorteil, dass hier überdurchschnittlich viele Stellen aus der Privatwirtschaft für Trainees ausgeschrieben werden – im Gegensatz zu den Online-Versionen der überregionalen Zeitungen (z.B. FAZ, Süddeutsche Zeitung). Die Kosten für die Online-Anzeigenschaltung unterscheiden sich aber von jenen der überregionalen Zeitungen nicht (zw. 500-700 Euro, Stand: 09/2006). In den Stellenanzeigen sind häufig die Homepages der Unternehmen angegeben, die weitere Informationen

zum Programm bieten und daher in die Analyse aufgenommen werden (sog. „Explikation“ des Materials, vgl. Mayring 2003, S. 58).

Die Texte bilden eine Stichprobe aus der Gesamtheit von Stellenanzeigen in den Internet-Job-Portalen. Die Auswahl der Stichprobe ist mehrstufig *disproportional geschichtet* und *zufällig*. Es wird zwischen *3 Segmenten der Tätigkeitsfelder* unterschieden: 1. technisch-naturwissenschaftliches Tätigkeitsfeld, 2. nicht technisches, verwaltungsbezogenes Tätigkeitsfeld, 3. „diverses“ Tätigkeitsfeld (z.B. Logistik, Vertrieb, Beratung) (siehe Anhang A). Die privatwirtschaftlichen Unternehmen werden den *zwei Sektoren „Industrie“* und *„Dienstleistung“* zugeordnet. Im Anhang A ist eine detaillierte Auflistung zu finden, die sich an der Klassifikation des Statistischen Bundesamtes (2003) orientiert.

Die Jobportale bieten eine Detailsuchfunktion, die eine entsprechende Vorselektion zu *sechs Segmenten* zulässt. Aus beiden Portalen werden zufällig (aus einer Liste mit Zufallszahlen) 90 Ausschreibungen gewählt, die im Zeitraum von ca. 25 Wochen (Ende Oktober bis Anfang März 2007) erschienen sind.[82]

Abbildung 15: Stichprobenauswahl



Quelle: Eigene Darstellung.

Mit einer disproportional geschichteten Auswahl soll ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Tätigkeitsfeldern und den zwei Sektoren hergestellt werden. Es können Unternehmenssegmente mit dem Zweck des Vergleichs gebildet werden.

In die Stichprobe werden nur Stellenanzeigen aufgenommen, die Auskunft über das Unternehmen bzw. den Programmanbieter geben (z.B. Anzeigen von Personaldienstleistungsunternehmen). Es wird explizit nach „Trainee-Programmen“ und nicht nach „Trainee-Stellen“ gesucht, da nicht die Positionen, sondern die Programme von Interesse sind. In einem zweiten Schritt werden relevante Informationen auf der Firmen-Homepage ermittelt. Sind diese vorhanden, dann werden sie als zusätzliches Material aufgenommen. Sind diese nicht vorhanden *und* es ist explizit ein Ansprechpartner für diesbezüg-

[82] Zur Zufallsauswahl siehe Lische/Kriz 1978, S. 59.

liche Fragen angegeben, dann wird versucht, mit diesem telefonisch Kontakt aufzunehmen, um ein Interview zu führen.

Dieses Vorgehen wird folgendermaßen begründet: Das Fehlen von Informationen könnte einerseits ein Hinweis darauf sein, dass die Unternehmen die Dokumentation ihrer Programme - aus welchem Grund auch immer - nicht auf ihrer Homepage veröffentlichen. Andererseits könnten die Unternehmen individuell mit dem Trainee ein auf seine Interessen und Qualifikationen abgestimmtes Programm erstellen und dies nicht in den Texten angeben. Schließlich wäre es möglich, dass die Betriebe über kein „Programm“ gemäß der Definition in dieser Arbeit verfügen (siehe S. 111). Diese Fragen werden in den Leitfaden des Interviews einbezogen (siehe Anhang A).

Zu 2.: Die Stellenanzeigen und die Homepage-Texte werden von den Unternehmen über Publikationsmedien ausgeschrieben. Das Motiv des Inserierens besteht seitens der Unternehmen in der Akquise von Trainees bzw. potenziellem Fach- und Führungskräftenachwuchs. Das kognitiv-emotionale Handeln ist vor dem Hintergrund der Personalbeschaffung und des Personalmarketings zu verstehen.

Zu 3.: Das Material liegt in Form von Texten aus einer Stellenanzeige, einer Homepage-Information oder als transkribiertes telefonisches Interview der Analyse zugrunde.

Die Stellenanzeigen und der Text auf der Homepage werden in folgende Bereiche untergliedert:

Tabelle 18: Kontexteinheiten der Texte

1.	Bezeichnung der Trainee-Stelle
2.	Daten der Rahmenplanung
3.	Stellenbeschreibung
4.	Curriculum
5.	Anforderungsprofil an den Bewerber
6.	Unternehmensprofil
7.	Motiv des Programms seitens des Unternehmens

Quelle: Eigene Darstellung

Folgende Analyseeinheiten werden festgelegt:

1. Kodiereinheit: Semantische Einheiten.
2. Kontexteinheit: Absätze, die sich auf die genannten Bereiche der Texte beziehen.
3. Auswertungseinheit: die Reihenfolge der Auswertung der Kodiereinheiten wird durch die Reihenfolge der Variablen bestimmt.

4.3.4 Methodische Verfahren zur Analyse der Daten

4.3.4.1 Allgemeines zu den Analyseverfahren

Das strukturentdeckende Verfahren, das in dieser Arbeit in erster Linie zur Anwendung gelangt, ist die Korrespondenzanalyse.[83] In der Literatur firmiert es unter verschiedenen Namen: z.B. als „L´Analyse Factorielle des Correspondances“ oder als Verfahren der „unvollständigen Clusteranaly-

[83] Obwohl das Verfahren bereits in den 1940er Jahren entwickelt wurde, gilt es aufgrund seiner gegenwärtigen Popularität in der Marktforschung als relativ „neu“ (Genaueres zur Entwicklung vgl. Greenacre 1994).

se“ (vgl. Backhaus et al. 2003, S. 677; Bacher 2002, S. 27). Die Analysemethode bietet sich aus verschiedenen Gründen für die Exploration von Zusammenhängen und damit auch für die Problemstellung dieser Arbeit an:

Verbale Daten sind aufgrund ihrer Beschaffenheit mit statistischen Standardprozeduren nur schwer oder gar nicht analysierbar. Die Korrespondenzanalyse gehört hingegen zu einer Gruppe von Verfahren, die für die Untersuchung von „weichen“ Daten (Kategoriale Daten) besonders geeignet ist. Sie stellt weder hohe Voraussetzungen an die Fallzahl, Variablenanzahl, die Art des Skalenniveaus der Variable noch an die Verteilung der zu analysierenden Daten. Es müssen lediglich mindestens drei gültige Objekte (Fälle) bestehen und die Daten müssen positiv und ganzzahlig sein (vgl. Meulman/Heiser 2004, S. 2, 81, 77; Greenacre 1994, S. vii). Das Verfahren entspricht damit einer bestimmten „Philosophie“ der Datenanalyse, nach der sich die Analysemethoden den Daten anzupassen haben und nicht umgekehrt (vgl. Greenacre 1994, S. viii).

Die Korrespondenzanalyse ist der Faktorenanalyse sehr ähnlich. Letztere ermöglicht die Skalierung von multivariaten Daten[84], die Entdeckung von untereinander unabhängigen Beschreibungs- und Erklärungsvariablen und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Datenreduktion (vgl. Bacher 2002, S. 27, 32; Backhaus et al. 2003, S. 260, 677). Die Korrespondenzanalyse erlaubt darüber hinaus eine räumliche Darstellung der Objekte und Variablen bzw. Kategorien in einem niedrigdimensionalen Raum („Korrespondenzraum“). Sie dient der Vereinfachung und Veranschaulichung komplexer Sachverhalte (vgl. Backhaus et al. 2003, S. 674). Für die Anwendung der Korrespondenzanalyse gilt, wie auch für die Faktorenanalyse, dass die Güte der Ergebnisse der Analyse von der Zuverlässigkeit der Ausgangsdaten, der Relevanz der erhobenen Merkmale für den Untersuchungsgegenstand und der Homogenität der Stichprobe abhängig ist (vgl. Backhaus et al. 2003, S. 269).

Die Aufgabe der *einfachen Korrespondenzanalyse* ist die Beschreibung und die grafische Darstellung der Beziehung *zweier Gruppen* von qualitativen Merkmalen in einem flachdimensionierten Raum. Diese qualitativen Merkmale sind die Merkmalskategorien der Variablen. Für jede Variable werden die Beziehungen zwischen den Kategorien durch die Distanzen (hier Chi-Quadrat-Distanzen) zwischen den Kategoriepunkten in einem Diagramm dargestellt (vgl. Meulman/Heiser 2004, S. 65). Die einfache Korrespondenzanalyse (CA) erfolgt in vier Schritten: Erstellung einer Kontingenztabelle, Standardisierung der Daten, Extraktion der Dimensionen, Normalisierung der Daten (Reskalierung).[85]

Eine Dimension wird in der Grafik als Koordinatenachse dargestellt. Für die Extraktion einer Dimension gilt allgemein, dass die erste einen maximalen Anteil der in den Daten vorhandenen Streuung aufweist. Die zweite Dimension nimmt einen maximalen Anteil der restlichen Streuung auf usf. Das

[84] „Skalierung“ bedeutet, den Kategorien einer Variablen numerische Quantifizierungen zuzuordnen. Dadurch können Standardprozeduren verwendet werden, um eine Lösung für die quantifizierende Variable zu erhalten (vgl. Meulman/Heiser 2004, S. 1).

[85] Genaueres zum Analyseverfahren siehe Backhaus et al. 2003, S. 683ff.

heißt, dass die Relevanz der Dimensionen schrittweise abnimmt (vgl. Backhaus et al. 2003, S. 697). Grundsätzlich sollen nur so viele Dimensionen ausgewählt werden, wie zum Erklären des größten Teils der Streuung notwendig ist (vgl. Meulman/Heiser 2004, S. 70).

Die *multiple Korrespondenzanalyse* (MCA) unterscheidet sich von der einfachen in folgenden Punkten: Mit Hilfe der MCA können *mehrere Gruppen* von qualitativen Merkmalen beschrieben und grafisch dargestellt werden.[86] Bei der MCA werden nicht die Kategorien der verschiedenen Variablen, sondern die Objekte und die Variablen miteinander im Korrespondenzraum abgebildet. Die MCA quantifiziert kategoriale Daten durch Zuweisung numerischer Werte zu den Fällen (Objekten) und Kategorien. Dadurch werden Objekte in derselben Kategorie im Korrespondenzraum eng beieinander und Objekte in verschiedenen Kategorien weit voneinander entfernt abgebildet (vgl. Meulman/Heiser 2004, S. 77).

4.3.4.2 Anwendung der Analysemethoden in dieser Arbeit

Die MCA soll hier bei der Auswertung von mindestens drei Variablen mit hauptsächlich nominalem Skalenniveau angewendet werden („Die Variablen sind mehrfach nominal“). Bei der CA werden keine Nebenbedingungen für die Kategorien bestimmt. Die Fälle werden alle gleich gewichtet. Für die Festlegung der Anzahl der Dimensionen soll allgemein gelten, dass Cronbachs Alpha positive Zahlen aufweist. Die Auswahl der Dimensionen richtet sich aber auch nach inhaltlichen Gesichtspunkten.

Die Verfasserin wendet das Statistikprogramm SPSS (Version 14.0) an. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass für diese Arbeit *keine* zusätzlichen Grafikmodule zur Verfügung standen. Diese würden eine dreidimensionale Darstellung der Ergebnisse ermöglichen. Alternativ werden hier wahlweise interaktive Streudiagramme verwendet.[87] Die Ausgabe von Streudiagrammen soll hier bei der Darstellung der Diskriminanzmaße erfolgen. Da in dieser Arbeit hauptsächlich nominale Daten auszuwerten sind, werden folgende Kennzahlen ignoriert: Korrelationen, Standardabweichungen und Komponentenladungen. Für die Fragestellung bietet sich insbesondere die „symmetrische Reskalierung“ an. Diese wird verwendet, wenn man die Beziehungen (Unterschiede und Ähnlichkeiten) zwischen den Merkmalsausprägungen beider Variablen (CA) oder die Beziehung zwischen den Variablen (MCA) untersuchen möchte (vgl. Meulman/Heiser 2004, S. 71, 84f).

4.3.5 Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens

Die Inhaltsanalyse hat den Nachteil, dass die Korrekturmöglichkeit derjenigen Personen, die den Text produziert haben, entfällt. Die rezipierende Person (Verfasserin) kann inhaltliche Verzerrungen verursachen, die sich unkontrolliert und unkorrigiert auf die Interpretation der Ergebnisse auswirken

[86] Das Verfahren ist eine Anwendung des CA-Algorithmus auf eine Zusammenhangs-Matrix, die aus den paarweisen Kreuztabellen aller einbezogenen Variablen zusammengesetzt ist. Dadurch werden alle zugrunde liegenden Kreuztabellen simultan analysiert (vgl. Greenacre 1994, S. ixf).

[87] Der Output dieser Diagramme ist jedoch prinzipiell nicht identisch mit jenem der Korrespondenzanalyse im SPSS-Ausgabefenster, da Streudiagramme die Achsen nicht an den Resultaten der Auswertung ausrichten, d.h. die Achsen gegebenenfalls strecken und stauchen und den Nullpunkt optimal positionieren.

(vgl. Rustemeyer 1992, S. 4f). So könnte ein Text Segmente enthalten, die sich inhaltlich widersprechen oder unterschiedlichen Kategorien einer Variablen - trotz disjunkter Kategorienbildung - zuordenbar sind.

Im Gegensatz zur Inhaltsanalyse handelt es sich bei der Befragung um eine reaktive Methode. Die Reihenfolge der Fragen und die Frageformulierung könnten zu Verzerrungen führen. Die Durchführung der Befragung könnte durch die Personalentwickler gestört werden, sofern sie keine Zeit für das Interview aufbringen können bzw. wollen. Es könnte zum Effekt der sozialen Erwünschtheit kommen, wenn die Interviewten aus Personalmarketinggründen das Programm positiv darstellen oder sich nicht klar festlegen wollen (vgl. Diekmann 2003, S. 382ff). Es wäre denkbar, dass sich manche Unternehmen grundsätzlich nicht bereit erklären, ein Interview durchzuführen oder auf bestimmte Fragen zu antworten.[88]

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss folgendes beachtet werden:

1. Von den Inhalten der Texte kann nicht zwangsläufig auf die Art der Realisierung des Programms in den Unternehmen geschlossen werden. Die Angaben in den Texten sind *Planungsdaten und –intentionen*. Die tatsächliche Umsetzung kann nicht erforscht werden.
2. In die Untersuchung werden nur Programme mit einer klaren, „ausgereiften Struktur“ aufgenommen (Genaueres dazu siehe S. 111). Die spezifischen Hintergründe von „unausgereiften Programmen“ können anhand der Inhaltsanalyse nicht in Erfahrung gebracht werden.
3. Die Anbieter könnten aufgrund einer bestimmten Konkurrenzsituation einige Informationen über die Programme vorenthalten.
4. Die Absichten des Programmanbieters können von der Verfasserin anders interpretiert werden. Z.B. im Hinblick auf die Interpretation von Konstrukten in den Textstellen, wie z.B. „interkulturelle Kompetenz“ oder „Lernerfahrung“. Diese müssten unter Vorbehalt gedeutet werden.
5. Das Fehlen bestimmter Angaben und Informationen im Text impliziert nicht notwendigerweise das Nichtzutreffen eines Sachverhalts. Der Autor der Stellenanzeige könnte die Angabe auch vergessen oder sie als unwichtig erachtet haben. Fehlende Informationen werden - mit wenigen gekennzeichneten Ausnahmen - als *Missing Values* behandelt.

4.4 Entwicklung eines Strukturmodells

In das Strukturmodell fließen die Theorien und Erkenntnisse aus dem ersten Teil der Arbeit ein. Damit kann das Modell durchaus als theoretisch fundiert bezeichnet werden. Es werden nicht nur die

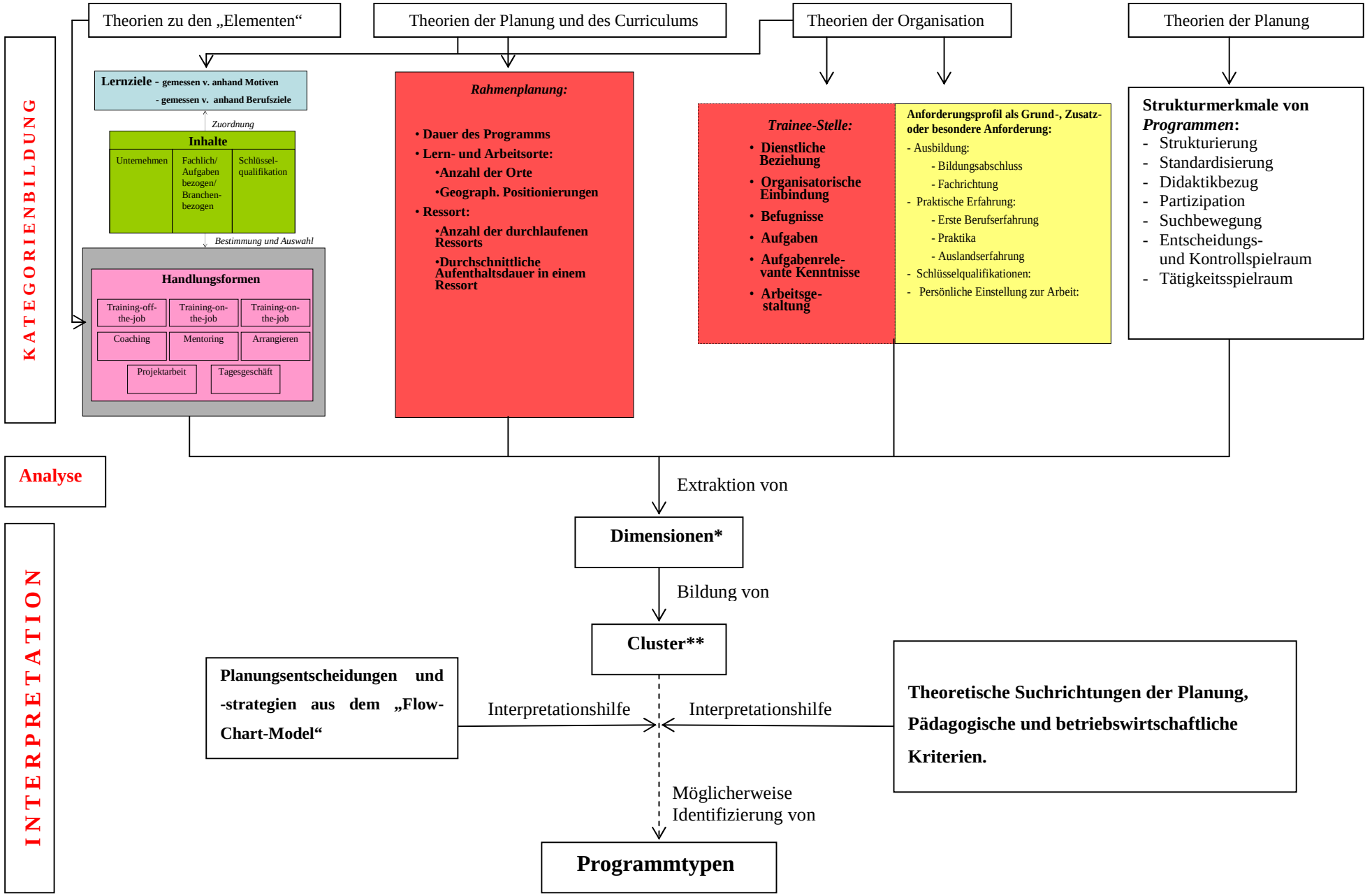
[88] Ein weiterer Nachteil der Analyse von Stellenanzeigen in Internet-Job-Portalen könnte sein, dass womöglich auf diesem Weg nur online-orientierte Unternehmen inserieren. Dagegen könnte man argumentieren, dass im Internet-Zeitalter bereits viele Firmen auf diese Form der Anzeigenschaltung übergegangen sind - vor allem, weil es günstiger als das Inserieren in Printform ist (Kosten bei der Frankfurter Allgemeinen Zeitung: ca. 6.000 Euro für 1/8 Seite; Stand: November 2006, vgl. FAZ.NET). Diese Kostenüberlegung könnte gerade für kleine Firmen relevant sein.

Strukturen des Programms, sondern auch die Prozesse der Planung einbezogen. Letztere fließen in die inhaltliche Interpretation ein.

Es werden fünf Variablenblöcke gebildet:

1. „*Rahmenplanung*“ mit Daten aus der Rahmenplanung;
2. „*Stellenbeschreibung*“ mit Anforderungsprofil an den Trainee;
3. „*Curriculare Planung*“ mit Angaben zu den Inhalten und Zielen des Programms;
4. „*Strukturmerkmale*“ mit Bezug zu den Kategorien aus den vorherigen Kapiteln;
5. „*Unternehmensprofil*“ mit Angaben zur Größe des Unternehmens und der Zugehörigkeit zu einem Wirtschaftszweig.

Tabelle 19: Strukturmodell zur Identifizierung von Programmtypen



* Faktorenanalytische Interpretation der Ergebnisse
** Clusteranalytische Interpretation der Ergebnisse

4.5 Konstruktion des Erhebungsinstruments

4.5.1 Definition von Begriffen, Konzeptspezifikation

Im Rahmen einer ersten Sichtung von Stellenausschreibungen und weiterführenden Homepage-Informationen zu Trainee-Programmen, die zum Zweck einer induktiven Kategorienbildung gesammelt wurden, war eine Diskrepanz zwischen Texten mit relativ detaillierten und ungenauen Angaben zum Curriculum, zu den Lern- und Arbeitsformen, Lerninhalten und –zielen sowie Arbeits- bzw. Aufgabeninhalten und –zielen zu erkennen.

Angesichts ungenauer Differenzierungen und unzureichender Angaben in den Textstellen werden in dieser Arbeit Begriffe folgendermaßen festgelegt:

Trainee-Programme („ausgereifte“ Trainee-Programme):

In Anlehnung an Ferring/Thom (1980) weisen diese Programme eine Dauer von mindestens sechs Monaten auf und sind auf einen Teilnehmerkreis von Akademikern (Hoch- bzw. Fachhochschulabsolventen) bezogen. Die planvolle, nicht zufällige und gesteuerte Ausgestaltung des Programms wird durch fünf Indikatoren spezifiziert, die in den Texten enthalten sein müssen, damit sie in die Untersuchung aufgenommen werden können:

Tabelle 20: Spezifizierung von „Trainee-Programm"

	Indikator	**Messung**	**Status**
1.	Dauer des Programms:	Zeitangabe	Obligatorisch
2.	Angabe eines Arbeitsortes	Nennung einer Unternehmenseinheit	Obligatorisch
3.	Angabe von Ressorts, Bereichen, wo Trainee tätig sein wird.	Nennung von Abteilungen und/oder Tätigkeitsfeldern	Obligatorisch
4.	Pädagogische Handlungsformen festgelegt:	Nennung von mindestens einer pädagogischen Handlungsform	Alternativ für Arbeitsformen
5.	Arbeitsformen festgelegt	Nennung von mindestens einer Arbeitsform	Alternativ für Lernformen
6.	Lerninhalte genannt	Nennung von mindestens einem allgemeinen Inhalt des Trainings (on- und off-the-job)	Alternativ für Aufgabeninhalte
7.	Aufgabeninhalte genannt	Angabe einer Arbeitsplatzbeschreibung	Alternativ für Lerninhalte

Absolventen- und Unternehmensprofil:

Tabelle 21: Profile des Unternehmens und des Absolventen

	Indikator	**Messung**	**Status**
Unternehmen:			
Eindeutige Zuordnung zu einem Wirtschaftszweig möglich		Nennung der Branche	Obligatorisch
Hochschulabsolvent:			
Qualifikation		Nennung von Hochschulabschluss	Obligatorisch

Es müssen Angaben zum Programm und den Profilen in dem genannten Umfang angegeben sein, damit ein Text in die Auswertung aufgenommen werden kann.

4.5.2 Bestimmung von Variablen und Kategorien

Für die *induktive* Kategorienbildung wurden Texte zu 12 Trainee-Programmen – jeweils zwei pro Segment – detailliert analysiert (siehe Anhang A). Im ersten Bereich „Bezeichnung der Funktion" wurde erfasst, wie detailliert die Trainee-Stelle bestimmt worden ist. Dieser Bereich hat sich bewährt und wird beibehalten. Im zweiten Bereich „Bewerberprofil" wurden „invivo"[89] 13 Codes (!) zur Variable „Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen" bestimmt. Die Zuordnung von „Kompetenz-Schlagworten" zu den vier Schlüsselqualifikationen Personal-, Sozial-, Methoden- und Handlungskompetenz gestaltete sich als schwierig. Darüber hinaus sind die Variablen „Interesse" und „Orientierung" in vielen Programmen zu wenig abgegrenzt worden. Auf diese Variablen wird verzichtet.

Die Variable „Formale Anforderungen" hat sich bewährt und ist auch für die Fragestellung besonders relevant. Lediglich auf den Code „überdurchschnittlicher Studienabschluss" könnte man verzichten, da nahezu alle Unternehmen von den Bewerbern Derartiges gefordert haben und dies in Anbetracht der Suche nach High Potentials und hohen Recruiting-Kosten plausibel klingt. Im Bereich „Merkmale des Programms" gaben nur wenige Unternehmen aus der kleinen Stichprobe einen Programmplan in modularer Form an. Vielmehr waren die Informationen im Text verstreut oder aber textübergreifend Hinweise über den Ablauf zu finden.

Auf der Grundlage dieser Informationen werden *27 Variablen* in fünf Blöcken gebildet. Es werden die möglichen Skalenniveaus angegeben (* Nominal, ** Ordinal, *** Quasi-metrisch) und Probleme bei der empirischen Messung aufgezeigt. Die Operationalisierung ist im Anhang A dargestellt.

Daten aus der Rahmenplanung („Rahmendaten"):

1. Dauer des Programms: die Angabe der Zeitdauer**.
2. On-the-Job Lern- und Arbeitsort: Organisatorische Einheit (Unternehmen, Filiale)*** [binär] und die geographische Positionierung (Inland, Ausland)*.
   - ➔ Problematik: Aus den Texten ist nicht erschließbar, wie lange sich der Trainee an einem anderen Ort aufhält. Ein kurzes Meeting ist kein Auslandsaufenthalt.
   - ➔ Problematik: In den Texten ist evt. nicht angegeben, an wie vielen Orten der Trainee arbeitet.
   - ➔ Problematik: Orte sind durch die Aufgabe und Branche des Unternehmens vorbestimmt. Bsp.: In der Unternehmensberatung und im Außenvertrieb ist man ohnehin ständig unterwegs.
3. Ressorts: Ressortaufenthalte*.
   - ➔ Problematik: Aus dem Text ist nicht klar erkennbar, ob der Aufenthalt kurz oder lange dauert.
   - ➔ Problematik: Operationalisierung durch inhaltliche Fixierung *und/oder* zeitliche Dauer könnte problematisch sein.
   - ➔ Problematik: Unter Ressort verstehen die Unternehmen nicht immer „Stationen". Daher muss der

[89] Die Invivo-Codierung ermöglicht die Generierung eines Codes aus der Bezeichnung eines Textbausteins.

Kontext berücksichtigt werden.

Daten aus der Trainee-Stellenbeschreibung

1. Bezeichnung der Trainee-Stelle: detailliert oder nur Ressortbereich angegeben*.
2. Aufgaben: Projektarbeit, Tagesgeschäft, Kombination oder Job Rotation*.
   - ➔ Anmerkung: Arbeitsformen mit Nennung von Aufträgen und Anweisungen.
   - ➔ Problematik: Umsetzung der Projektarbeit in der Arbeitsorganisation aus dem Text nicht erschließbar.
3. Gestaltung der Arbeit (Entscheidungs- und Kontrollspielraum): Übernahme von Verantwortung*.
   - ➔ Problematik: Unter „Verantwortung“ und „Verantwortungsübernahme“ verstehen Personalentwickler Verschiedenes.
4. Ausbildung: Art der Fachrichtung*, Angabe detailliert oder nicht detailliert anhand des Schwerpunktes*** [binär].
5. Bewertung von Fremdsprache und Auslandsaufenthalt: Fremdsprachenkenntnisse**, Auslandsaufenthalt**.
6. Anteil an Zusatzqualifikationen: Hoch, mittel, gering**.
7. Bewertung von praktischer Erfahrung: Hoch, mittel, nicht angegeben**.
   - ➔ Problematik: Sind keine Berufspraktika oder praktische Erfahrung im Text angegeben, dann heißt das nicht automatisch, dass diese Zusatzqualifikation für das Unternehmen nicht von Bedeutung ist.
8. Personal: Erwartung von Führungspotenzial**
   - ➔ Anmerkung: Es wird geprüft, ob die personale Bereitschaft und der Wille zur Übernahme einer Führungsposition im Anforderungsprofil erwähnt werden.
9. Sonstiges Know-How
   - ➔ Problematik: Überlappungen zwischen verschiedenen Kenntnissen und Erfahrungen sind möglich.

Bei der Erfassung der Dienstbeziehung ergaben sich im Vorfeld Schwierigkeiten. In nahezu allen Stellenbeschreibungen war ein Kontakt zu anderen Abteilungen und Standorten vorgesehen. Auf diese Variable wird verzichtet.

Curriculare Planung

1. Abschlussbezogene Weiterbildung: anerkanntes Zertifikat oder Abschluss*** [binär]
2. Lernen am Arbeitsplatz: Anteil von On- und Off-the-Job Maßnahmen*.
3. Inhalt des Trainee-Programms: Branche, Tätigkeit, Unternehmen, diverse*.
   - ➔ Problematik: Die Inhalte des Programms beziehen sich vermutlich auf verschiedene Bereiche oder sie sind nicht klar angegeben.
4. Berufliche Ziele des Trainee-Programms: Führungskraft, sonstige Stelle bzw. Einstieg, Motiv des Unternehmens, Ziele offen*.

➔ Anmerkung: Die Motive des Unternehmens spiegeln auch das Ziel des Programms wider, da kein Programm ohne ein konkretes Ziel geplant wird. Andererseits: die Angabe „zur Verstärkung des Teams“ bildet ein Motiv des Unternehmens, aus dem man nicht unbedingt die Übernahme in eine Zielstelle nach dem Programm folgern kann. Es könnte auch sein, dass das Team nur temporär Verstärkung sucht.

➔ Problematik: Die Unternehmen verstehen unter „Fachkraft“ und „Führungskraft“ im Hinblick auf ihre Organisationsstrukturen (Lean Management !) Verschiedenes.

Strukturmerkmale

1. Strukturierung: geschlossen-strukturierte Beschreibung, tendenziell offen-unstrukturierte Beschreibung, Fehlen einer genauen Beschreibung**.
2. Standardisierung und Individualisierung: Existenz von Baukastensystemen*** [binär], Individualisierungsgrad*** [binär].

   ➔ Problematik: Erhebung der einzelnen Bausteine.
3. Didaktikbezug und „Logik“: Groß, mittel, gering**; „Logik“*

   ➔ Problematik: Messprobleme, denn es müsste die Dauer der einzelnen Maßnahmen berücksichtigt werden.

   ➔ Anmerkung zur Messung der „Logik“: Diese Variable könnte mit Bezug zu typischen Formulierungen in den Programmen „verstehend“ erhoben werden. So kann angenommen werden, dass sich eine pädagogische Intention der Lernförderung darin zeigt, dass Bezeichnungen wie „Kennen lernen“, „Erfahren“, „lernen“, „vertraut machen“, „vorbereitet auf“, „Wir unterstützen Sie bei …“ im Gegensatz zu tätigkeitsbezogenen Formulierungen häufiger vorkommen. Die Ergebnisse sind jedoch vorbehaltlich zu interpretieren.
4. Ausmaß der Partizipation: ja oder nicht gegeben*** (binär).

   ➔ Anmerkung zur Messung von „Partizipation“: Die Begriffe „Gemeinsam“, „Miteinander“, „Zusammen gestalten“ im Kontext der Planung, Durchführung und Evaluation des Programms könnten ein Indikator für die Partizipation des Trainees sein.

   ➔ Problematik: Aus den Texten ist nicht immer erschließbar, inwiefern der Trainee bei der Gestaltung des Programms mitwirken darf.

Einige dieser Variablen stimmen mit den von Thom/Giesen (1998) genannten vier Merkmalen eines Trainee-Programms überein: 1. Ausmaß der Job Rotation, 2. Verantwortungsgrad für die Ausführung der Tätigkeit, 3. Grad der Standardisierung des Programms und 4. Grad der Ausbildungstiefe des Programms (vgl. Thom/Giesen 1998, S 8). Diese Merkmale bilden quasi-metrische und ordinale Kategorien von Variablen aus der Rahmenplanung (= 1. und 4.), der Stellenbeschreibung (= 2.) und der curricularen Planung (3. und 4.) ab.

Das Strukturelement „Suchbewegung“ wurde ausgeklammert, da es einen Komplex verschiedener Variablen bildet.

Unternehmensprofil

1. Wirtschaftszweig: Zugehörigkeit zu einem Wirtschaftszweig*.
2. Größe des Unternehmens: Mitarbeiterzahl**.

4.6 Bestimmung der Stichprobe

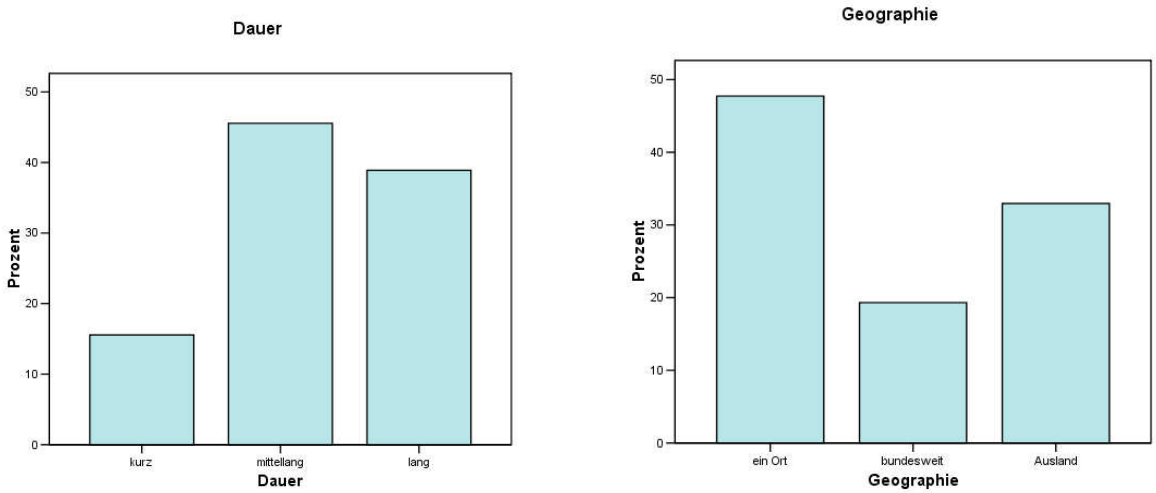
Zu den 90 Programmen wurden insgesamt 170 Texte inhaltlich ausgewertet. Da die meisten Texte erschöpfende Informationen enthielten, war es nur in wenigen Fällen erforderlich, ein Interview zu führen. Allerdings haben sich zu einer telefonischen Befragung nur acht Unternehmen bereit erklärt. Da die Texte wenige Informationen zu den Variabeln v6 und v7 enthielten, wären zusätzliche Interviews vorteilhaft gewesen. Die Verfasserin ließ jedoch davon Abstand, da einige Befragungen zu keinem auswertbaren Ergebnis geführt hatten. Die Verfasserin vermutet, dass der Effekt der sozialen Erwünschtheit insbesondere bei der Variable „Verantwortung“ (v7) besonders groß war. Insgesamt konnten nur vier Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet werden.

4.7 Deskriptive Auswertung

4.7.1 Rahmenplanung

Die Ergebnisse der deskriptiven statistischen Auswertung zeigen, dass der Großteil der Programme eine Dauer von mindestens einem Jahr oder länger aufweist. Dieses Ergebnis widerspricht dem von Thom et al. (2002) konstatierten Trend der Verkürzung der Programme (vgl. Thom et al. 2002, S. 26). Dies könnte daran liegen, dass die Durchschnittskosten von längeren Programmen in Relation zu kürzeren Programmen geringer sind. Bei einem längeren Programm würden die Kosten für die Programmplanung durch die Arbeitsproduktivität des Trainees - zu geringeren Personalkosten im Vergleich zu einer Planstelle - über die Laufzeit kompensiert. Bei einer kürzeren Laufzeit fallen die höheren Personalkosten der zukünftigen Planstellen früher an, sofern der Trainee übernommen wird. Ein Urteil über die Qualität von Programmen mit einer mittellangen oder langen Laufzeit kann, wie bereits in Fußnote 79 erläutert, nicht ohne weiteres gefällt werden.

Die Trainees werden in 70 Fällen in *einer* organisatorischen Einheit eingesetzt. Sie lernen damit in erster Linie das Headquarter des Unternehmens und dessen direktes Umfeld kennen, nicht jedoch die Tochtergesellschaften und Filialen. 46,7 % der Programme sieht vor, dass der Trainee an *einem* geographischen Ort eingesetzt wird. Dem gegenüber erfolgt bei ca. 19 % ein bundesweiter Einsatz; in ca. 32 % der Fälle wird ein Auslandsaufenthalt eingeplant.



Mehr als Zweidrittel der Programme weisen eine inhaltliche Schwerpunktsetzung auf ein Ressort auf; z.B. durch die Nennung einer Abteilung. Damit würde eine „Ressortbegrenztheit“ im Sinne einer frühen inhaltlichen Fixierung in vielen Programmen überwiegen.

4.7.2 Stellenbeschreibung

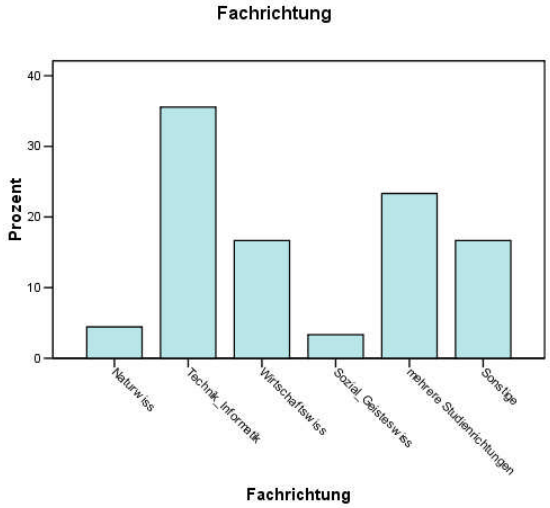
In ca. 64 % der Stellenbeschreibungen ist die Trainee-Stelle unter Angabe des Arbeitsbereichs, der Abteilung oder des Ressorts gekennzeichnet („unspezifisch“). Die Unternehmen ordnen die Trainee-Stelle offenbar - ohne eine spezifische Berufsbezeichnung oder berufliche Funktion zu verwenden - einer organisatorischen Einheit zu. Bei den verschiedenen Arbeitsformen ergab sich ein relativ ausgewogenes Verhältnis. Besonders häufig wurde „Tagesgeschäft“ in Verbindung mit „Projektarbeit“ genannt. Dies würde auf den Projekt-Ansatz der Sekundärorganisation hindeuten.

Die inhaltliche Auswertung der Variable „Verantwortung“ (V7) im Kontext der Gestaltung der Arbeit hat sich als problematisch herausgestellt. Nur in ca. 45 % der Stellenbeschreibungen wird klar herausgestellt, dass der Trainee Verantwortung für seine Tätigkeit übernimmt. In den restlichen Fällen konnte die Verfasserin anhand der Formulierungen nachvollziehen, dass der Trainee ohne einen großen Kontrollspielraum im Rahmen von Tätigkeiten mitwirkt. Diese Interpretation muss jedoch unter Vorbehalt erfolgen.

Die im Anforderungsprofil genannten Studienrichtungen konzentrieren sich offenbar auf einige wenige Fächer: Ingenieurwissenschaften (Technik und Informatik) und Wirtschaftswissenschaften. Besonders häufig wurde das Fach „Wirtschaftsingenieurwesen“ in der Kategorie „Technik_Informatik“ genannt. In ca. 23 % der Profile wurden mehrere Studiengänge genannt – hier insbesondere die Kombination Wirtschaft, Technik und Naturwissenschaften. Andererseits wurde in 15 Fällen überhaupt keine Fachrichtung genannt.[90] Aus dieser Konzentration folgt offenbar, dass Trainee-Programme in erster Linie für Absolventen der Fächergruppen Technik und Wirtschaft angeboten werden. Nur 37 %

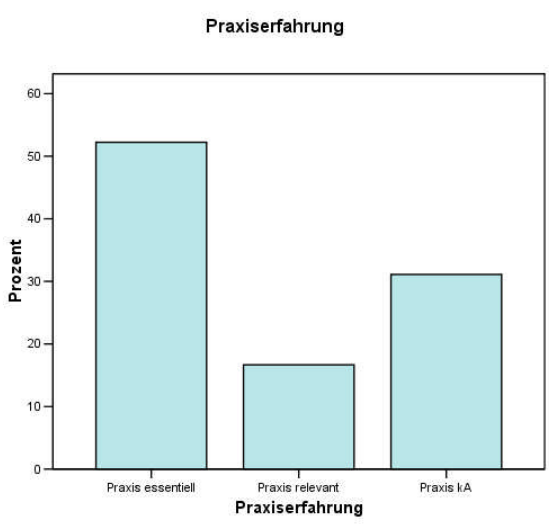
[90] Ein anderes Fach wurde nur einmal genannt („Design“-Studium).

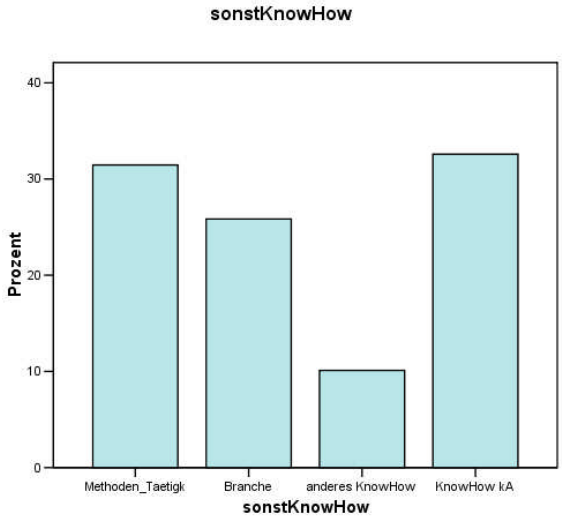
der Unternehmen fordern von den Bewerbern einen Studienschwerpunkt, der mit den Inhalten bzw. Tätigkeiten des Programms übereinstimmt. Der Großteil der Profile ist diesbezüglich relativ „offen“.



In ca. 60 % der Anforderungsprofile wird ausdrücklich betont, dass der Trainee gute Fremdsprachenkenntnisse in mindestens einer Fremdsprache vorweisen muss. Hingegen erwarten nur ca. 13 % der Unternehmen einen Auslandsaufenthalt. Dies würde für die Bevorzugung von anwendungsbezogenen Kenntnissen gegenüber bestimmten biographischen Erfahrungen sprechen.

Nach Auffassung der Verfasserin scheinen die Unternehmen Zusatzqualifikationen keinen allzu hohen Stellenwert einzuräumen. Nur in ca. 15 % wurden mindestens fünf Aspekte, wie z.B. Praktikum, Ausland, Promotion, Projekterfahrung und außeruniversitäres Engagement, genannt. Andererseits wurde in 68,9 % der Fälle beruflichen Praktika oder Tätigkeiten ein wichtiger oder zumindest bedeutsamer Stellenwert im Anforderungsprofil zugewiesen.

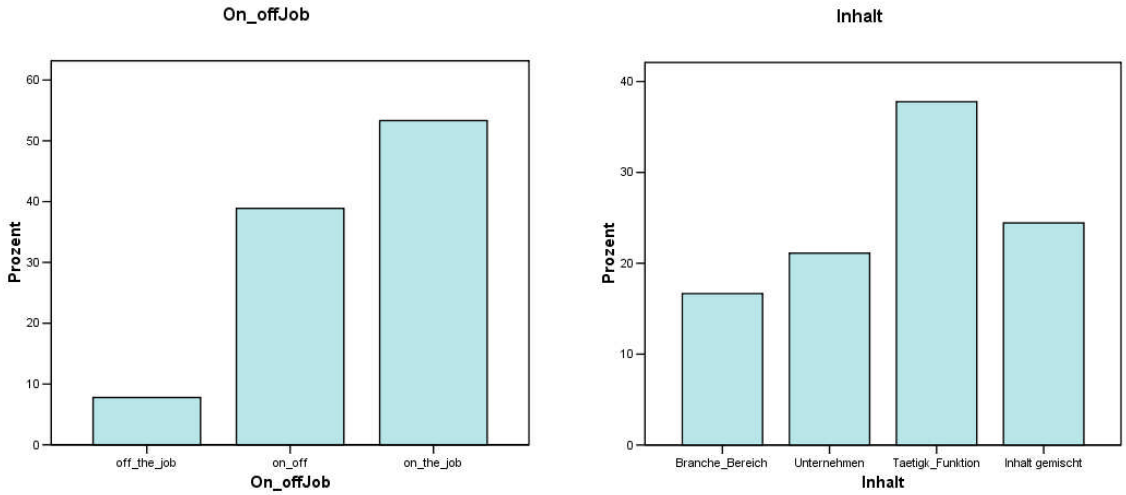




Nach Auffassung der Verfasserin ist es erstaunlich, dass in nur 36,7 % der Anforderungsprofile (gültiger Prozentsatz) das Führungspotenzial der Bewerber als wichtige oder zumindest bedeutsame Voraussetzung genannt wird (V14: „Führungserwartung“). Sonstige gewünschte Kenntnisse und Erfahrungen („sonstiges Know-How“), die nicht in direkter Verbindung mit dem Studienfach der Trainees stehen, beziehen sich auf Methoden, die zur Ausführung einer Arbeitstätigkeit relevant sind, und auf die Branche (z.B. Praktika in der Industrie). In ca. 32 % der Fälle wurde jedoch kein weiteres Know-How im Anforderungsprofil angegeben.

4.7.3 Curriculare Planung

In nur 5 % der Fälle sehen die Personalplaner vor, dass der Trainee im Rahmen des Trainee-Programms ein anerkanntes Zertifikat oder einen zusätzlichen Bildungsabschluss erwirbt (z.B. Master). Trainee-Programme gelten offensichtlich nicht als abschlussbezogene Weiterbildungsform. Die Ergebnisse der Auswertung der Inhaltsanalyse zeigen, dass ca. 53 % der Programme einen Fokus auf On-the-Job-Maßnahmen legt. Hierbei handelt es sich sowohl um ein „learning by doing“, das dem Problem-Solving-Ansatz entsprechen dürfte, als auch um ein gezieltes Training-on-the-job nach Maßgabe des systematischen und analytischen Modells. In 38,9 % der Fälle war der Anteil von Off-the-Job-Maßnahmen und On-the-Job-Maßnahmen erkennbar gleich hoch. Dieses Ergebnis widerspricht der Auffassung, dass Trainee-Programme Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb des Arbeitsplatzes enthalten müssen.



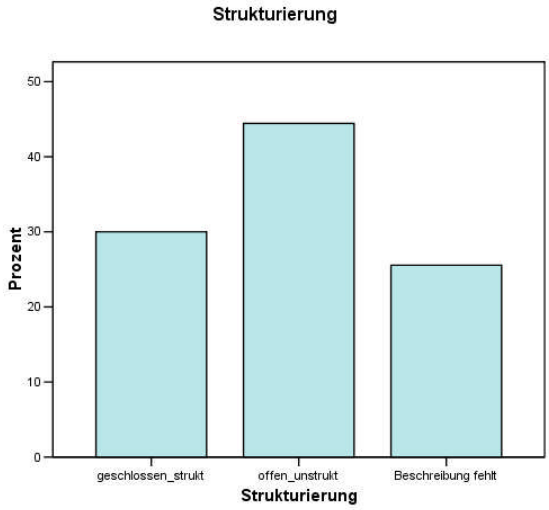
In den Programmen stehen insbesondere Inhalte im Vordergrund, die den Tätigkeitsbereich des Trainees tangieren. In ca. 24 % der Fälle werden verschiedene Inhalte vermittelt, darunter auch Schlüsselqualifikationen. Die Organisationsstrukturen und –prozesse des Unternehmens werden häufiger als Inhalte zur Branche oder den Produkten genannt.

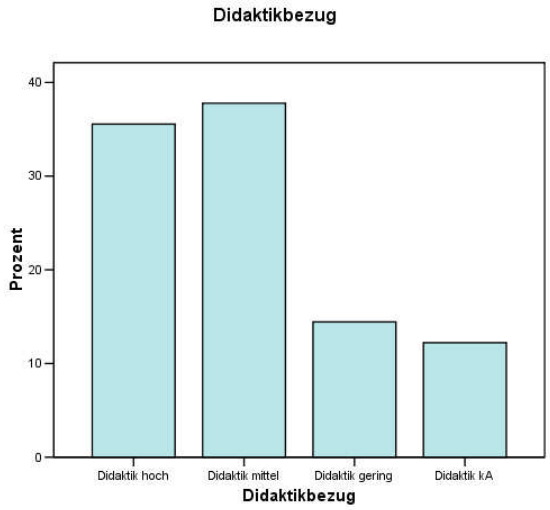
In nur 20 % der Programme wird die Perspektive auf eine Führungsposition explizit als Ziel genannt. Hingegen konnte bei 42 % der Fälle der berufliche Einstieg bzw. die Übernahme einer Planstelle als Ziel identifiziert werden. Die Nennung von unternehmerischen Motiven, wie z.B. „zur Verstär-

kung des Teams“, ist inhaltlich ähnlich zu interpretieren wie die Kategorie „Stelle_Einstieg“. Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund der meist genannten Inhalte in den Programmen und dem Überwiegen von On-the-Job-Maßnahmen so zu interpretieren, dass die Ziele, Inhalte und deren Umsetzung durch „Elemente“ in erster Linie *direkt* auf die Tätigkeit der zukünftigen Planstelle bezogen sind. Kategorien, die eine gewisse „Distanz“ zur Planstelle implizieren (z.B. Off-the-job, Unternehmen als Inhalt oder offene Ziele) sind unterrepräsentiert. Andererseits ist erkennbar, dass sich immerhin ca. 24 % der Unternehmen zum beruflichen Ziel des Programms bzw. Trainees nicht klar äußern. Vermutlich nützen diese Betriebe die Laufzeit des Trainee-Programms als Probezeit.

4.7.4 Strukturmerkmale

Die Stellenbeschreibung oder das Curriculum sind in ca. 44 % der Programme „offen-unstrukturiert“ dokumentiert. Es werden nur Aufgabenschwerpunkte oder zwischen drei und fünf Aufgaben sowie wenige Rahmendaten oder Elemente genannt. In ca. 25 % der Fälle fehlte sowohl eine Stellenbeschreibung als auch ein Curriculum. Dies könnte vor dem Hintergrund der Erläuterungen im theoretischen Teil folgendermaßen interpretiert werden: 1. Die Personalplaner können bzw. wollen ihre Planung nicht genau dokumentieren, weil dies im Vorfeld hohe Kosten verursachen würde. 2. Das Programm ist bildungstheoretisch nicht durchdrungen. 3. Eine Planung war aus organisatorischen Gründen nicht möglich. Gegen die ersten beiden Thesen könnte sprechen, dass immerhin 43,3 % der Programme ein Baukasten-Modulsystem aufweisen, das einer Bildungsplanung bedarf. Die Personalplaner legen damit auch einen Standard der Weiterbildung und Einarbeitung im Unternehmen fest.



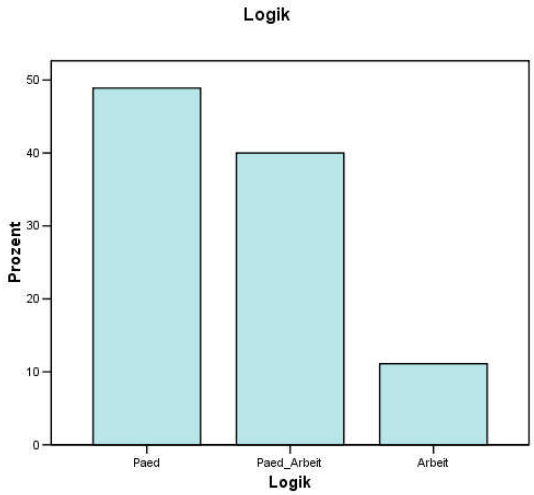


Gleichzeitig erwähnen ca. 46 % der Unternehmen, dass ihr Programm individuell auf die Qualifikationen des Trainees zugeschnitten ist (V22: „Individualisierung“). Ob hier eine Übereinstimmung mit der vorherigen Variable existiert, wird noch geprüft.

In einer Häufigkeitsauszählung in MaxQDA wurden die Begriffe „Training“ bzw. „Schulung“ 109 Mal, „Coach“ bzw. „Coaching“ 15 Mal, „Mentoring“ bzw. „Pate“ 51 Mal und soziales „Netzwerk“ 18 Mal genannt (bei Mehrfachzählungen).

Insgesamt enthalten ca. 37 % der Programme sowohl didaktische als auch nicht-didaktische Elemente. Mit dieser Kombination wird dafür gesorgt, dass gleichzeitig Inhalte gezielt vermittelt *und* unvorhersehbare Schwierigkeiten im Programm vermieden werden. Das Programm wäre unter Aufnahme von Coaching und Mentoring flexibel gestaltet und würde so auch „Suchbewegungen“ zulassen. Besonders häufig wurde das didaktische Element „Training“ im Kontext des Training-on-the-job genannt. Dies stimmt mit den Ergebnissen der curricularen Planung überein. Andererseits wurde in ca. 12 % der Fälle kein einziges pädagogisches Element genannt.

Mittels der Variable „Logik“ (V24) wurde ermittelt, ob das Programm mehr der pädagogischen oder der betriebswirtschaftlichen „Logik“ folgt. Diese relativ schwer messbare Variable wurde mit Bezug zu typischen Formulierungen in den Programmen „verstehend“ erhoben. In ca. 48 % der Programme waren „pädagogische Formulierungen“ dominant. In 40 % der Fälle waren eine pädagogische und betriebswirtschaftliche Intention gleichermaßen erkennbar.



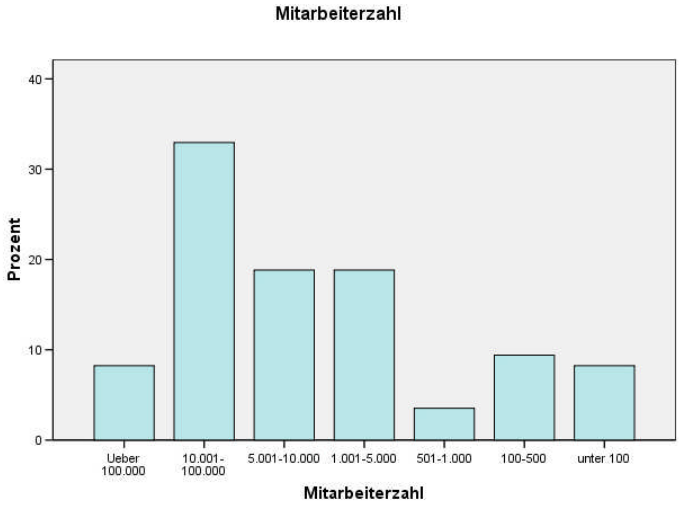
Schließlich wurde anhand von Formulierungen im Kontext der Planung, Durchführung und Evaluierung des Programms nachvollzogen, ob die Interessen und Anliegen des Trainees berücksichtigt werden. In ca. 22 % der Fälle war erkennbar, dass bei der Gestaltung oder Durchführung des Programms das Unternehmen und der Trainee gemeinsam wirken.

4.7.5 Unternehmensprofil

Ca. 47 % der Unternehmen sind der verarbeitenden Industrie zuzuordnen. Diese Gruppe repräsentiert damit das gesamte Segment der Industrieunternehmen. Innerhalb der verarbeitenden Industrie waren insbesondere die Bereiche „Maschinenbau“ und „Elektrotechnik“ stark vertreten. Der Wirtschaftszweig „K Grundstücks- u. Wohnungswesen, sonst. Vermietung beweglicher Sachen“ ist bei den

Dienstleistungsunternehmen häufig vertreten, gefolgt vom Zweig „J Kredit- und Versicherungsgewerbe“. Unter die Kategorie „K“ fallen alle Beratungsunternehmen.

Die meisten Unternehmen sind der Gruppe „10.000 bis 100.000 Mitarbeiter“ zugehörig. Es folgen Betriebe mit ca. 5.000 Mitarbeitern. Damit sind die Großunternehmen überrepräsentiert. Dieses Bild stimmt mit der Aussage von Meyer-Riedt (1993) überein, wonach die permanente Bedarfsdeckung eines Führungskräftepotenzials in erster Linie für Betriebe mit über 1.000 Mitarbeitern relevant ist (vgl. Meyer-Riedt 1993, S. 56). Folglich bieten kleine und mittelgroße Unternehmen seltener Trainee-Programme an. Möglicherweise ist die Gruppe der Großkonzerne mit über 100.000 Mitarbeitern klein, weil diese Unternehmen seltener in Publikationsmedien inserieren. Aufgrund des hohen Bekanntheitsgrads und der Popularität bei Hochschulabsolventen könnten diese Betriebe vielleicht besonders viele Initiativbewerbungen auf Trainee-Stellen erhalten.



4.8 Inferenzstatistische Auswertung

4.8.1 Statistische Signifikanztests

An dieser Stelle soll geprüft werden, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen den sechs Segmenten und den Variablen der Stellenbeschreibung bzw. des Anforderungsprofils besteht. Von Interesse ist insbesondere die Stärke des Zusammenhangs.

1. Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Tätigkeitsfeld und den Variablen der Stellenbeschreibung (v5 bis v7)?
2. Besteht ein Zusammenhang zwischen Industrie- und Dienstleistungsunternehmen und den Variablen des Anforderungsprofils (v8 bis v15)?

Dazu wird eine Homogenitäts- und Kontingenzanalyse durchgeführt. Eine stichhaltige inferenzstatistische Aussage zu den Ergebnissen der Analysen erfordert eine höhere Fallzahl als 18 (Berufssegement) oder 45 (Sektorsegment). Da auch die Stichproben der Segmente nur bedingt zufällig gezogen wurden, können die Ergebnisse der Analyse nur bedingt gültig sein.

Zu 1.: Tätigkeitsfeld und Variablen der Stellenbeschreibung (v5 bis v7)

Die Merkmale der Variablen „Trainee-Stelle“ (v5) und „Arbeitsform“ (v6) waren in den Segmenten der Tätigkeitsfelder ähnlich verteilt. Die entsprechenden Chi-Quadrat-Werte waren nicht signifikant (asymptotische Signifikanzen (2-seitig) von 0,749 und 0,819), so dass hier nicht von einem Zusammenhang ausgegangen werden kann. Zwischen den Tätigkeitsfeldern und der Variable „Verantwortung“ (v7) war - wenn überhaupt - nur ein sehr geringer Zusammenhang feststellbar. Ein Blick in die Kreuztabelle zeigt, dass in den Stellenbeschreibungen der „diversen Tätigkeitsfelder“ doppelt so häufig eine „hohe Verantwortung“ als in jenen anderer Tätigkeitsfelder dokumentiert ist. Dies drückt sich im Chi-Quadrat-Wert von 9,21 bei FG 6 und Sign-Niveau 0,05 aus, der nur geringfügig kleiner als der entsprechende Wert in der Chi-Quadrat-Tabelle ist. Der Kontingenzkoeffizient (0,323) und Cramer-V (0,241) indizieren eine geringe nicht triviale Stärke.[91] Die Ergebnisse zur Richtung des Zusammenhangs zeigen, dass bestenfalls die Variable „Verantwortung“ zur Prognose der Variable „Trainee-Stelle“ herangezogen werden kann, nicht jedoch umgekehrt.

In den „diversen Tätigkeitsfeldern“ sind überproportional viele Stellen im Bereich Vertrieb und Consulting vertreten. Dass in diesen Bereichen ein hohes Maß an Verantwortung an die Trainees gestellt wird, könnte mit den Berufsbildern des Vertriebsmitarbeiters und Beraters übereinstimmen. In beiden Fällen arbeiten die Trainees direkt beim Kunden und repräsentieren dabei das Unternehmen. Andererseits weisen die Trainee-Stellenbeschreibungen aus den „diversen Tätigkeitsfeldern“ ebenso viele Fälle einer „geringen Verantwortlichkeit“ auf wie jene anderer Tätigkeitsfelder. Die Beschreibungen aus dem „diversen“ Segment dürften sich im Hinblick auf die Größe des Verantwortungs- und Kontrollspielraums wesentlich voneinander unterscheiden. Beim kaufmännischen und technischen Segment ist eindeutig eine Tendenz in Richtung „geringe Verantwortung“ - im Sinne von Fehlen einer großen Verantwortung (!) - in der Verteilung zu beobachten.

Zu 2.: Industrie- und Dienstleistungsunternehmen und Variablen des Anforderungsprofils (v8 bis v15)

Ein eindeutig signifikanter Zusammenhang ist zwischen den Sektorsegmenten und der gewünschten Fachrichtung (v8) festzustellen. Die technischen Fachrichtungen werden eindeutig von Industrieunternehmen bevorzugt. Im Gegensatz dazu herrscht bei den Dienstleistungsunternehmen ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen den Fachrichtungen, obwohl auch hier die Naturwissenschaften sowie die Geistes- und Sozialwissenschaften stark unterrepräsentiert sind. Die Variable „Fachrichtung“ kann zur Prognose des Unternehmenssegments herangezogen werden (Lambda = 0,356).

Erstaunlicherweise ist die Verteilung der Merkmalsausprägungen von „Schwerpunkt“ (v9) in den beiden Sektorsegmenten identisch. Damit ist der Chi-Quadrat-Wert automatisch gleich Null. Offenbar

[91] Nach Backhaus et al. (2003) sollte bei einer nicht trivialen Abhängigkeit der Variablen der Phi-Koeffizient einen Wert größer als 0,3 aufweisen. Der Phi-Koeffizient wird hier aufgrund mehrerer Merkmalsausprägungen durch Cramer-V ersetzt. Dieser Wert ist geringer als 0,3 (vgl. Backhaus et al. 2003, S. 244).

gibt es bezüglich der Forderung eines Schwerpunktfaches überhaupt keinen Unterschied zwischen den beiden Segmenten. Auch bei „Fremdsprachenkenntnisse“ (v10) ist die Verteilung sehr ähnlich. Ca. 60 % der Industrie- *und* Dienstleistungsunternehmen erwarten explizit gute Fremdsprachenkenntnisse. Ein hoch signifikanter Zusammenhang wurde zwischen den Segmenten und der Variable „Auslandsaufenthalt“ (v11) gefunden (asymptotische Signifikanzen (2-seitig) von 0,006). Danach sehen Dienstleistungsunternehmen sehr selten einen Auslandsaufenthalt explizit als Bedingung. Dies könnte so erklärt werden: Dienstleistungsunternehmen betreiben im Gegensatz zu Industrieunternehmen kein Import-Export-Geschäft. Daher sind interkulturelle Kompetenzen nicht so bedeutsam. Andererseits bildet bei beiden Unternehmenssegmenten die Kategorie „Ausland kA“ den Modalwert.

Zwischen dem Unternehmenssegment und den Variablen „Zusatzqualifikation“ (v12), „Praxiserfahrung“ (v13) sowie „Führungserwartung“ (v14) ließ sich kein signifikanter Zusammenhang nachweisen. Die Ergebnisse bei „sonstiges Know-How“ (v15) zeigen, dass Dienstleistungsunternehmen mehr als doppelt so häufig Wissen und Erfahrungen aus der gleichen Branche erwarten, jedoch weniger oft fachfremdes Know-How von den Bewerbern verlangen. In erster Linie handelt es sich hierbei um Unternehmen aus dem Bankengewerbe und dem Handel. Möglicherweise distinguieren diese Betriebe ihr operatives Geschäft von jenem anderer Branchen sehr stark und drücken dies im Anforderungsprofil aus.

4.8.2 Korrespondenzanalysen

4.8.2.1 Rahmenplanung

Es hat sich gezeigt, dass die Variable „Dauer“ (v1) keine Beziehung zu den anderen Rahmendaten aufweist. Ein Zusammenhang wurde zwischen den Variablen v2, v3, v4 festgestellt.

MCA v2_v3_v4: OrgEinheit – Geographie – Ressortaufenthalt:

Die Totale Inertia (Trägheit) ist bei der Variable „OrgEinheit“ (v2) im Gegensatz zu „Geographie“ und „Ressortaufenthalt“ klein. Daher spielt diese Variable bei der Gewichtung der Dimensionen eine geringere Rolle. Am Beitrag der Dimension an der Trägheit des Punktes und am Beitrag des Punktes (Kategorie) an der Trägheit der Dimension erkennt man, dass die Dimension 1 für die Kategorien „bundesweit“ (v3.2) und „mehrere Ressorts lang“ (v4.2) wichtig sind und umgekehrt. Hingegen sind die Dimension 2 und die Kategorien „Ausland“ (v3.3) sowie „mehrere Ressorts kurz“ (v4.3) füreinander bedeutend. Die Kategorie „mehrere Einheiten“ (v2.2) ist für die Dimension 3 wichtig. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den Diskriminationsmaßen wider. Die Streudiagramme bilden die an den Zentroiden ausgerichteten Koordinaten der Kategorien ab. Das erste Diagramm (symmetrisch) zeigt, dass der bundesweite Einsatz auf der ersten Dimension sehr niedrige Werte und „mehrere Ressorts lang“ hohe Werte aufweist. Die anderen Kategorien befinden sich im Mittelfeld. Ein bundesweiter Einsatz ist mit mehreren kurzen Ressortaufenthalten (niedrige Werte), hingegen mehrere lange Ressortaufenthalte mit *einem* Lern- und Arbeitsort (hohe Werte) assoziiert. Dies ist auch in den vari-

ablenprinzipalen Diagrammen sichtbar. Die zweite Dimension spannt sich offenbar zwischen einem „abwechslungsreichen“ und „konstanten“ Pol auf: Niedrige Werte sind durch die Kategorien „ein Ort“ und „ein Ressort“ gekennzeichnet, hohe Werte hingegen durch „Ausland“ und „mehrere Ressorts kurz“. Die dritte Dimension wird in erster Linie durch die Kategorien der ersten Variable erklärt. Im zweiten Streudiagramm (symmetrisch) gibt es ein Anzeichen für die Existenz von zwei Programmclustern.

4.8.2.2 Curriculare Planung

Die Ergebnisse der Auswertungen zu den Variablen der curricularen Planung zeigen keine Beziehung. Womöglich sind diese Variablen mit jenen aus den anderen Bereichen assoziiert.

4.8.2.3 Strukturmerkmale

CA v20_v21: „Strukturierung“ - „Standardisierung“, CA v21_22: „Standardisierung“ - „Individualisierung:

Mit Hilfe der einfachen Korrespondenzanalyse wurde sichtbar, dass zwischen der Variable „Strukturierung“ und „Standardisierung“ ein Zusammenhang besteht. Geschlossen-strukturiert dokumentierte Trainee-Programme weisen signifikant häufiger einen modularen Baukasten auf, Programme ohne eine Beschreibung beinhalten zu ca. 82 % kein Baukastensystem. Umgekehrt (siehe Spaltenprofile) ist diese Beziehung nicht ganz eindeutig. Aufgrund der geringen Kategorienzahl konnte nur eine Dimension extrahiert werden. In beiden Diagrammen ist eine Rangfolge erkennbar. Die Dimension spannt sich zwischen einem „detailliert-standardisierten“ und „nicht detailliert-nicht standardisierten“ Pol auf. Es wurde auch geprüft, ob die Variable „Standardisierung“ mit „Individualisierung“ negativ assoziiiert ist. Dies konnte in der CA: v21_v22 *nicht* nachgewiesen werden. Zwar haben ca. 62 % der Programme mit „individuellem Charakter“ kein Baukastensystem. Andererseits wird aber in ca. 40 % der Programme mit Baukasten betont, dass es sich um ein „maßgeschneidertes Programm“ handelt. Dieses Ergebnis zeigt, dass „Standardisierung“ nicht ohne weiteres mit „Ent-Individualisierung“ gleichzusetzen ist.

CA v24_v25: „Logik“ – „Partizipation“

Zwischen den Variablen „Logik“ und „Partizipation“ ergab sich folgender unvermuteter Zusammenhang: Nur bei 25 % der Programme, in denen die Partizipation des Trainees an der Planung, Durchführung und Evaluation im Vordergrund steht, wurde eine rein pädagogische Intention festgestellt. Stattdessen zeichnen sich 70 % der „partizipativen Programme“ durch einer „pädagogisch-arbeitsbezogenen Logik“ aus. Das zugehörige Diagramm zeigt, dass eine rein „pädagogische“ und „arbeitsbezogene Logik“ negativ auf der Dimension laden. Darüber hinaus konnte kein Zusammenhang zwischen „Individualität“ und „Partizipation“ hergestellt werden. Die Tatsache, dass ein Programm „maßgeschneidert“ ist, bedeutet offenbar nicht, dass hierbei auch die Interessen und Anliegen

des Trainees berücksichtigt werden. Vielmehr könnte „individuell“ bedeuten, dass die *Bildungsplaner* das Programm an den Qualifikationen des einzelnen Trainees ausrichten.

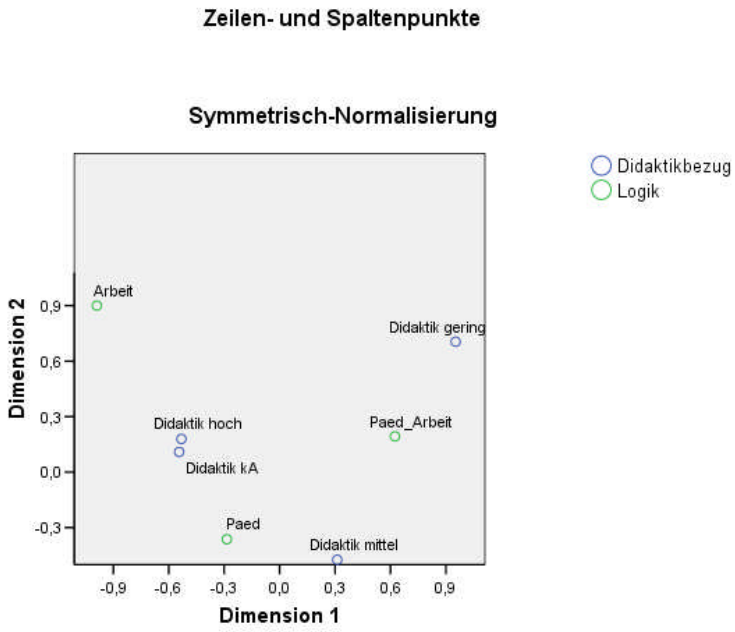
CA v23_v24: „Didaktikbezug“ - „Logik“

Ein signifikanter Zusammenhang konnte zwischen den Variablen „Logik“ und „Didaktikbezug“ festgestellt werden. Programme mit ausschließlich didaktischen Elementen (Training-on-the-job und -off-the-job) weisen zu ca. 50 % eine rein pädagogische Intention und zu ca. 18 % eine rein arbeitspädagogische Absicht auf. Andererseits zeigen 60 % der Programme mit arbeitsbezogener „Logik“ einen hohen Didaktikbezug. Fast 70 % der Programme mit geringem Didaktikbezug (Coaching, Mentoring, Arrangements) zeichnen sich durch eine „pädagogisch-arbeitsbezogene Logik“ aus. Dies gilt jedoch nicht umgekehrt. Es wurden zwei Dimensionen extrahiert. Am Beitrag der Dimension an der Trägheit des Punktes und am Beitrag des Punktes an der Trägheit der Dimension erkennt man, dass die Dimension 1 für die Kategorien „Paed_Arbeit“ (v24.2), „Didaktik hoch“ (v23.1) „Didaktik gering“ (v23.3) wichtig sind und umgekehrt.

Hohe Werte auf der Dimension 1 könnten auf eine Integration von Wissen und Handeln hindeuten, die bei der erfolgreichen Bewältigung von Problemsituationen am Arbeitsplatz relevant ist. Dies erfordert ein Handeln nach einer arbeitsbezogenen „Logik“ zur raschen Lösung einer aktuellen Schwierigkeit wie auch eine pädagogische Intention der pädagogischen Akteure im Hinblick auf die berufliche Entwicklung des Trainees. Bei Elementen mit einem geringen Didaktikbezug steht die Bewältigung von Problemsituationen im Rahmen von sozialen Interaktionen im Vordergrund. Niedrige Werte auf der Dimension 1 könnten Ausdruck einer Trennung von Wissen und Handeln sein.

Die Dimension 2 und die Kategorien „Paed“ (v24.1), „Arbeit“ (v24.3) sowie „Didaktik mittel“ (v23.2) sind füreinander bedeutend. Möglicherweise drückt diese Dimension die Planbarkeit von Bildung aus (symmetrische Normalisierung). Die Kategorien mit hohen Werten auf der Dimension 2 haben gemeinsam, dass die kontrollierte Vermittlung von Inhalten tendenziell weniger im Vordergrund steht. Es hat sich gezeigt, dass die Kategorien der Variable „Didaktikbezug“ auf der Dimension 2 *keine* Rangfolge darstellen (siehe „Transformierte Didaktikbezug Kategorien“). „Mittlere Didaktik“ bedeutet, dass in den Programmen sowohl didaktische als auch nicht-didaktische Elemente genannt wurden. Das Fehlen einer Rangfolge würde aber bedeuten, dass eine „mittlere Didaktik“ *nicht* als eine Stufe zwischen der geordneten Vermittlung von Inhalten und der Lösung beruflicher Probleme zu verstehen ist. Womöglich ist diese Kategorie hier eher Ausdruck des Versuchs der Planer, Bildung und Einarbeitung durch die Angabe vieler verschiedener pädagogischer Elemente kontrolliert in Bahnen zu lenken. Die Dimension 2 gewinnt diese inhaltliche Bedeutung ausschließlich auf der *Programmplanungsebene*.

Abbildung 16: Korrespondenzraum zu "Didaktikbezug" und "Logik"



Quelle: Eigene Berechnung.

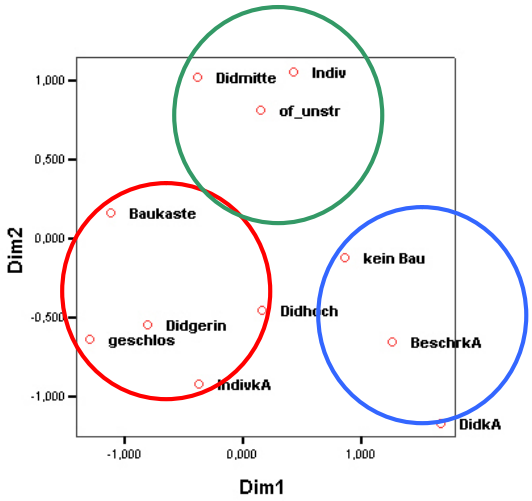
CA v23_v25: Didaktikbezug – Partizipation

Zwischen diesen beiden Variablen ergab sich lediglich ein mäßiger Zusammenhang (Sig. 0,137). Es wurde eine Dimension extrahiert, die für die Kategorien „geringer Didaktikbezug“ und „Partizipation“ bedeutsam ist. Die Liniendiagramme zeigen, dass diese beiden Kategorien hohe Werte aufweisen.

MCA v20_v21_v23_v22: „Strukturierung“ – „Standardisierung“ – „Didaktikbezug“ – „Individualisierung“

In den Tabellen zu den Beiträgen der Trägheiten sind relativ geringe Werte in den beiden Dimensionen erkennbar. Die Diagramme zu den Kategoriepunkten (Variablenprinzipal) und die Diskriminationmaße zeigen, dass die Variablen „Strukturierung“ und „Standardisierung“ am meisten auf der Dimension 1, die Variable „Individualisierung“ auf der Dimension 2 diskriminieren. Eine clusteranalytische Interpretation ist schwierig, da die Kategorien nicht nahe beieinander liegen. Bei einer faktorenanalytischen Betrachtung kann man die theoretischen Suchrichtungen in der Bildungsplanung teilweise erkennen. Niedrige Werte auf der ersten und zweiten Dimension könnten Ausdruck einer bildungstechnologischen Planung sein - sofern man berücksichtigt, dass sich die Kategorien der Variable „Didaktikbezug“ (variablenprinzipal) nicht gravierend voneinander unterscheiden (rote Markierung). Hohe Werte auf der ersten Dimension dürften dementsprechend eine Planung nach der Deregulierungsthese widerspiegeln (blaue Markierung). Hohe Werte auf Dimension 2 könnten den individualpädagogischen Ansatz repräsentieren (grüne Markierung).

Abbildung 17: Korrespondenzraum zu den theoretischen Suchrichtungen der Planung



Quelle: Eigene Berechnung mit beigefügten Markierungen.

4.8.2.4 Sonstige Assoziationen

Bei einer einfachen Korrespondenzanalyse wurde ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen „Fokus on- versus off-the Job“ und „Logik“ sowie „Fokus on- versus off-the Job“ und „Didaktikbezug“ gefunden. Dies hat die Verfasserin zur *MCA v17_v23_v24: „Fokus On- versus off-the-job“ - „Logik“ - „Didaktikbezug“* veranlasst.

Die Totale Inertia (Trägheit) beträgt bei der Variable „Didaktikbezug“ (v23) 1,00. Daher ist diese Variable bei der Gewichtung der Dimensionen sehr wichtig. In den Tabellen zu den Beiträgen der Trägheiten sind relativ geringe Werte in den Dimensionen erkennbar. Für die Dimension 1 spielen bestenfalls die Kategorien „Paed_Arbeit“ (v24.2) und „On-the-job“ (v17.3) eine Rolle. Die Dimension 2 ist für die Kategorie „Arbeit“ (v24.2) prägend und umgekehrt.

Anhand der Diskriminationsmaße erkennt man, dass die Variable „On-Off-the-job“ lediglich auf der Dimension 1, während die Variable „Didaktikbezug“ auf allen Dimension stark diskriminiert. Im ersten symmetrischen Streudiagramm bilden Kategorien mit hohen Werten auf der Dimension 1 und niedrigen Werten auf der Dimension 2 ein Cluster, das durch verschiedene pädagogische Elemente sowie eine pädagogische Absicht gekennzeichnet ist. Ein zweiter Cluster ist durch die Kategorien „Didaktik gering“, „on-the-job“ und „Paed_Arbeit“ charakterisiert. In den beiden anderen Streudiagrammen ist eine Klumpenbildung sichtbar. Einige Kategorien reißen aus.

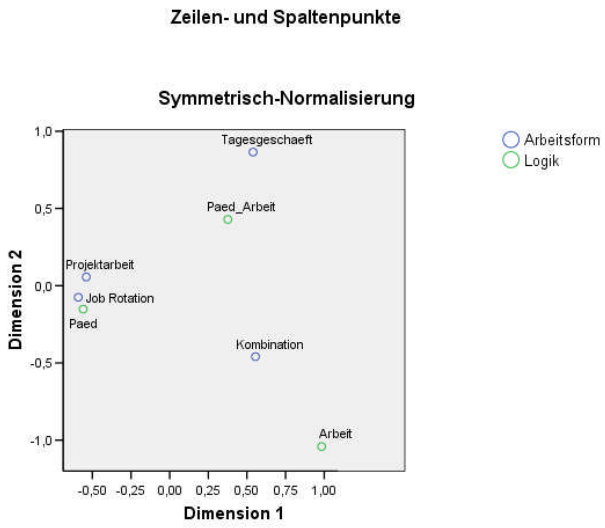
CA v7_v4: „Ressortaufenthalte“ – „Gestaltung der Arbeit (Verantwortung)“

Es wurde ein mäßiger Zusammenhang zwischen den Variablen „Ressortaufenthalte“ und „Verantwortung“ gefunden (Sig. 0,182). Ca. 92 % der Programme, die eine große Verantwortung vom Trainee abverlangen, weisen „ein Ressort“ auf. Allerdings gilt das nicht umgekehrt. Angesichts der Nähe der Kategorie „ein Ressort“ zu verschiedenen Ausprägungen der Variablen „Verantwortung“ ist kritisch zu hinterfragen, ob anhand der Formulierungen in Trainee-Programmtexten hinreichend auf die Gestaltung der Arbeit geschlossen werden kann.

CA v6_v24: „Arbeitsform“ – „Logik“

Die Ergebnisse der Korrespondenzanalyse zeigen, dass eine Beziehung zwischen einer pädagogischen Intention in den Programmen und den Arbeitsformen „Projektarbeit“ und „Job Rotation“ besteht. Man kann erkennen, dass im Korrespondenzraum die genannten Kategorien besonders nahe beieinander liegen (siehe Abbildung 18). Dies könnte für einen „Qualifizierungscluster“ sprechen, da – wie bereits erwähnt – Projektarbeit und Job Rotation bei einer pädagogischen Absicht als betriebliche Weiterbildungsmaßnahme eingesetzt werden. Eine arbeitsbezogene Intention ist hingegen mit einer Kombination aus Projektarbeit und Tagesgeschäft assoziiert. Obwohl die Kategorien etwas weiter voneinander entfernt liegen, kann man hier zwei weitere Cluster entdecken, die offensichtlich nicht durch eine Weiterbildungsabsicht charakterisiert sind. Die drei Cluster sind vor dem Hintergrund der Unterkapitel „Projektarbeit“ und „JobRotation“ besonders interessant und werden noch genauer diskutiert.

Abbildung 18: Korrespondenzraum zu "Arbeitsform" und "Logik"



Quelle: Eigene Berechnung.

5 Interpretation, Typenbildung, Hypothesengenerierung

5.1 Ausführliche Interpretation der Ergebnisse aus den Korrespondenzanalysen

Die Ergebnisse der multiplen Korrespondenzanalyse zur Rahmenplanung (MCA v2_v3_v4) sind inhaltlich schwer zu interpretieren. Einerseits konnte mit Hilfe einer faktorenanalytischen Betrachtung die erste Dimension nicht überzeugend gedeutet werden. Andererseits wurden im zweiten Streudiagramm (symmetrisch) zwei inhaltlich interpretierbare Cluster auf der zweiten Dimension entdeckt. Mit Bezug zum *Planungsparameter „Tätigkeitsspielraum"* könnte der erste Cluster als „abwechslungsreich" gedeutet werden, da hier das Planungsteam viele Aufenthalte in sehr unterschiedlichen Ressorts vorsieht und so vielfältige „Rahmendaten" hervorbringt. Da sich der zweite Cluster durch einen Ort oder mehrere geographische Orte im Inland charakterisiert, könnte er als „konstant" interpretiert werden. Schließlich könnten die beiden Cluster anhand des Kriteriums der *Ausbildungstiefe* bestimmt werden. Die Aufenthaltsdauer in einem Ressort ist für Thom/Giesen (1998), wie bereits erwähnt, ein Indikator für die Ausbildungstiefe (vgl. Thom/Giesen 1998, S 8). D.h., bei einem längeren Aufenthalt in *einem* Ressort wird unterstellt, dass der Trainee sich besonders intensiv mit den Inhalten bzw. Aufgaben des Arbeitsplatzes beschäftigt. Insbesondere der „konstante" Cluster könnte vor diesem Hintergrund auch mit dem Merkmal „hohe Ausbildungstiefe" gekennzeichnet werden.

Die einfachen Korrespondenzanalysen zu den Strukturmerkmalen von Programmen, die den verschiedenen Planungsparametern entlehnt sind, zeigen folgendes Bild:

Die Assoziation der Kategorien „geschlossen-strukturiert" (Strukturierung) und „Baukasten" (Standardisierung) gibt einen Hinweis darauf, dass Personalplaner, die das Programm ausführlich in den Stellenanzeigen und Homepage-Texten dokumentieren, einen Standard der Weiterbildung und Einarbeitung im Unternehmen durch ein Baukasten-Modulsystem festlegen. Die enge Beziehung zwischen dem Fehlen einer ausführlichen Dokumentation in den Texten und die Abwesenheit eines Baukastensystems verleitet zur Vermutung, dass jene Planer, die ihre Planung nicht genau dokumentieren, kein Baukastensystem entwickelt haben. Dies könnte ein Anzeichen für eine mangelnde bildungstheoretische Begründung sein.

In der *CA v21_v22* wurde kein signifikanter Zusammenhang zwischen „Standardisierung" und „Individualisierung" gefunden. Vermutlich wollen viele Personalplaner mit Baukastensystem ihr Programm *dennoch* als „individuell" verstanden haben. Der modulare Aufbau dient womöglich nur als Hinweis auf den Ablauf, so dass sich ein Spielraum für individuelle Veränderungen durchaus ergeben kann. Da aber ca. 62 % der Programme mit Anspruch auf Individualität kein Baukastensystem aufweisen, könnte folgender inhaltlicher Zusammenhang bestehen: Einige Personalplaner, die Baukastensysteme entwickelt haben, sind sich im Klaren, dass dadurch die individuellen Stärken und Schwächen der Trainees nicht genügend berücksichtigt würden. Aus Personalmarketinggründen wollen Sie viel-

leicht die Nachteile eines standardisierten Programms mit dem Etikett „individuell“ ausgleichen. Schließlich wäre es auch möglich, dass Sie mit einem modularen Baukastensystem *und* der Betonung auf „individuell“ ihre pädagogische Kompetenz demonstrieren wollen. Andererseits verzichten 62 % der Programmplaner, die das Programm „maßschneidern“, anscheinend von vornherein auf die Planung eines Baukastensystems (siehe Flow-Chart-Model). Wie bereits gezeigt, verursacht die Entwicklung von Modulen genauso Kosten wie die individuelle Anpassung des Programms an den Trainee. Daher entscheiden sich die Planer nur für *eine* Option.

Die Assoziation zwischen den Kategorien „Partizipation“ und „pädagogisch-arbeitsbezogene Logik“ ist inhaltlich schwer interpretierbar. Die Ergebnisse der Auswertung *CA v23_v24* zeigen, dass eine Beziehung zwischen „pädagogisch-arbeitsbezogener Logik“ und „geringem Didaktikbezug“ besteht. Zieht man die Ergebnisse der *CA v23_v25* mit den Variablen „Logik“ und „Partizipation“ heran, dann wird folgender Zusammenhang sichtbar:

In den Kapiteln zu den pädagogischen Elementen wurde festgehalten, dass beim „Coaching“ der gecoachte Trainee an der Setzung von Lernzielen maßgeblich beteiligt ist. Beim „Mentoring“ unterstützt der Mentor den Mentee, indem er ihn in einer gegebenen Situation zur Nutzung möglicher Lernchancen bewegt. „Partizipation“ wurde als gemeinsames Wirken der Planer und Trainees an der Planung, Durchführung und Evaluation des Programms definiert. Partizipation setzt ein egalitäres Verhältnis in der pädagogischen Situation voraus. Ein derartiges Verhältnis ist beim „Coaching“, jedoch weniger beim „Mentoring“ gegeben.

Dieser Sachverhalt könnte erklären, warum der Zusammenhang zwischen den Kategorien nur mäßig ist und warum Partizipation mit einem hohen Didaktikbezug nicht assoziiert ist. Letzteres zeigt sich insbesondere in den Zeilenprofilen der Korrespondenztabelle. Bei der ausschließlichen Nennung von Arbeitsformen (= „Didaktik kA“) könnten die Vorgaben in den Stellenbeschreibungen besonders verbindlich sein. Ein hoher Didaktikbezug kann eine geringe „Partizipation“ implizieren, sofern Lernen in erster Linie durch Belehrung erfolgt (Theorie des Herbartianismus). Hinter dem engen Zusammenhang zwischen „Partizipation“ und „pädagogisch-arbeitsbezogener Logik“ könnte daher die Kategorie „geringe Didaktik“ eine vermittelnde Rolle spielen.

Die Ergebnisse der anschließenden multiplen Korrespondenzanalyse spiegeln dieses Bild nur teilweise wider (*MCA v20_v21_v23_v22*). Da hier das Zusammenwirken von *mehreren Strukturmerkmalen der Planung* untersucht wurde, dürften die strukturellen Eigenschaften einzelner pädagogischer Handlungsformen (z.B. Coaching, Mentoring, Training, Arrangements) hier *nicht* mehr deutlich repräsentiert sein. Eine bildungstechnologische Planung ist – wie bereits erwähnt – durch die Annahme der Machbarkeit, Planbarkeit und Kontrollierbarkeit von Lernprozessen gekennzeichnet, die sich z.B. in einer relativ detaillierten Festlegung und Anordnung von Lernzielen und –inhalten sowie in der Bevorzugung von pädagogisch-didaktischen Handlungsformen manifestieren kann. Letzteres gibt der lokalisierte „bildungstechnologische Cluster“ jedoch *nicht* wieder. Beim individualpädagogischen Ansatz tritt das Individuum in den Vordergrund der Planung. Die konkreten Lernziele und -inhalte

werden mit Bezug auf die individuellen Stärken und Schwächen des Lernenden festgelegt. Dieser theoretische Ansatz sieht die Partizipation des Lernenden an Bildungsmaßnahmen vor, jedoch konnte ein derartiger Zusammenhang mit der Variable „Partizipation“ nicht hergestellt werden. Nach Meinung der Verfasserin dürfte dies mit der Problematik der Erhebung der Variable „Partizipation“ mittels einer Inhaltsanalyse zusammenhängen. Die Deregulierungsthese in der betrieblichen Weiterbildung setzt an der Kritik der Planbarkeit, Strukturierung, Standardisierung und „Individualisierung“ von Maßnahmen an. Der identifizierte „Deregulierungscluster“ spiegelt diesen theoretischen Standpunkt durch solche Kategorien wider, die sich durch eine „Offenheit“ bezüglich des Ablaufs des Trainee-Programms kennzeichnen. Diese könnte wiederum als „Suchbewegung“ interpretiert werden.

Bei der *MCA v17_v23_v24* konnte nur die erste Dimension inhaltlich interpretiert werden. Die Kategorien mit hohen Werten zeichnen sich dadurch aus, dass sie für das erfolgreiche Lernen komplexer Sachverhalte wesentlich sind. Pädagogische Handlungsformen außerhalb des Arbeitsplatzes mit hohem Didaktikbezug (z.B. Training-off-the-job) sind, wie bereits ausgeführt, für das Lernen schwieriger theoretischer Inhalte besonders geeignet, da hier die Anordnung der Lern-Lehrinhalte - in Distanz zu den Erfordernissen am Arbeitsplatz - an der Systematik des theoretischen Lernstoffs ausgerichtet ist. Die Kategorien mit niedrigen Werten auf der Dimension haben gemeinsam, dass die Bewältigung von konkreten Problemsituationen und Anliegen sowie die Erhöhung von Handlungssicherheit im Vordergrund stehen. Die zugrunde liegende „Logik“ spielt offenbar keine große Rolle. Nach Meinung der Verfasserin könnten mit Bezug zu den Theorien der pädagogischen Elemente auf der *Handlungsebene* ein „theoretischer Cluster“ und „praxisbezogener Cluster“ identifiziert werden.

Der in der *CA v6_v24 „Arbeitsform“ – „Logik“* verortete „Qualifizierungscluster“ ist ein Hinweis dafür, dass Projektarbeit in Trainee-Programmen vornehmlich als betriebliche Weiterbildungsmaßnahme durchgeführt wird. Der Trainee übernimmt folglich *nicht* die Rolle eines Projektmanagers. Bei der Arbeitsform „Job Rotation“ soll die Vielfalt der Arbeitsaufgaben einen Lerneffekt bewirken. Eine einfache Korrespondenzanalyse zu den Variablen „Arbeitsform“ und „Gestaltung der Arbeit (Verantwortung)“ zeigte einen mäßigen Zusammenhang zwischen einer „hohen Verantwortung“ und der „Kombination“ aus Tagesgeschäft und Projektarbeit (Sig. 0,259). Des Weiteren war eine Beziehung zwischen „mittlerer Verantwortung“ und „Tagesgeschäft“ gegeben. Die Kombination Tagesgeschäft und Projektarbeit könnte daher als eine Umsetzungform des *Job Enrichments* verstanden werden.

5.2 Bezug zu den Annahmen im theoretischen Teil

Es wurde geprüft, ob zwischen den von Ferring/Thom (1981) und Thom/Giesen (1998) herangezogenen Merkmalen zur Unterscheidung von Programmen ein bedeutender statistischer Zusammenhang besteht. Die Ergebnisse verschiedener einfacher Korrespondenzanalysen zeigten, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Job-Rotation (gemessen an der Länge eines Ressortaufenthalts) und dem Grad der Standardisierung besteht. Auch die Dauer des Programms steht in keiner Beziehung zu diesen Variablen. Allein der Zusammenhang zwischen den Variablen „Ressortauf-

enthalte“ und „Gestaltung der Arbeit (Verantwortung)“ unterstützt die Grundannahmen der Typenbildung der Autoren. Nichtsdestotrotz konnten die Ergebnisse der Auswertung bei der Rahmenplanung mit Hilfe einiger von Ferring/Thom (1981) getroffenen Annahmen inhaltlich interpretiert werden. Die Typenbildung der Autoren hat einen heuristischen Wert, vor allem deshalb da – im Unterschied zu dieser Arbeit – die verschiedenen Bausteine innerhalb der Modulsysteme berücksichtigt wurden. Die Typen fußen jedoch *nicht* auf einer fundierten statistischen Grundlage, da die Autoren nur einfache deskriptive Auswertungen durchgeführt haben und dabei die Korrelationen zwischen den Variablen nicht untersucht hatten.

Zur Auffindung der beiden Strategien der Programmplanung wurde geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen den Variablen „Fokus on- versus off-the-job“, „Logik“, „Inhalt“ und „Ressortaufenthalte“ bestehen könnte. Wie bereits erläutert, müsste ein einfaches *„systematisches Integrationsprogramm“* durch einen hohen Anteil an On-the-job-Maßnahmen, eine arbeitsbezogene Absicht und durch das Fehlen einer „Vielfältigkeit“, z.B. Aufenthalt in nur *einem* Ressort, gekennzeichnet sein. Vermutlich würden in erster Linie solche Inhalte im Vordergrund stehen, die den Tätigkeitsbereich des Trainees tangieren. Ein hochwertiges *„Top-Nachwuchs-Programm“* würde hingegen durch eine „Vielfältigkeit“ und eine pädagogische bzw. arbeitsbezogen-pädagogische Absicht gekennzeichnet sein. Mittels einer multiplen Korrespondenzanalyse konnten diese beiden Typen jedoch *nicht* eindeutig identifiziert werden. Dennoch könnten diese beiden Strategien durch den „abwechslungsreichen Cluster“ und „konstanten Cluster“ in der MCA der Rahmenplanung repräsentiert werden.

Es fanden sich nur wenige Hinweise für „kostengünstige“ oder „pädagogisch wertvolle“ Cluster. Als wenig aussagekräftig stellten sich Analysen heraus, in denen die Dauer des Programms und die Daten der Curriculumsplanung einbezogen wurden. Dies traf insbesondere für die Inhalte und Ziele in Verbindung mit den Strukturmerkmalen von Programmen zu. Nach Meinung der Verfasserin dürfte die Erhebung von Inhalten und Zielen eines Trainee-Programms mittels einer Inhaltsanalyse problematisch sein, da diese in den Texten häufig nicht eindeutig dokumentiert sind.

5.3 Typenbildung und Hypothesengenerierung

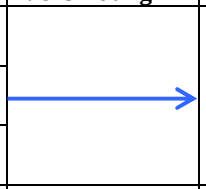
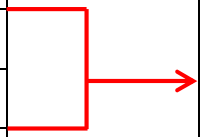
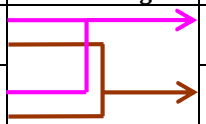
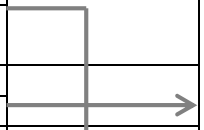
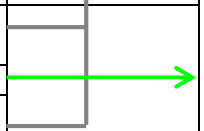
An dieser Stelle soll der Versuch unternommen werden, die im Unterkapitel 5.2 identifizierten Cluster und Dimensionen zu Programmtypen zusammenzufassen. Dabei sucht die Verfasserin gezielt nach inhaltlichen Überschneidungen bzw. Ähnlichkeiten und ordnet die so verorteten Typen nach der Handlungs- und Programmplanungsebene (= Mikro- und Mesoebene). Der Bereich der „Globalen Aspekte“ (= Makroebene) wurde bereits im Kapitel 4.8.1 genauer untersucht. Bei der Bildung von Programmtypen wird dieser Bereich weitgehend ausgeklammert bleiben.

Es wurden fünf Cluster und zwei Dimensionen mit Bezug zur Handlungsebene gefunden, die in Tabelle 22 in einer Übersicht dargestellt sind. Zwischen dem ersten und dem zweiten Clusterkomplex und den anderen Dimensionen ergeben sich kaum inhaltliche Überschneidungen. Daher werden diese als Typen definiert. Hingegen kann zwischen der ersten und zweiten Dimension ein Zusammenhang

über die Variable „Didaktikbezug“ konstatiert werden: Eine Integration von Wissen und Handeln stimmt inhaltlich mit einer hohen Partizipation überein. Die Trennung von Wissen und Handeln kann möglicherweise mit dem Fehlen einer Aussage zur Partizipation in Einklang gebracht. Dies müsste jedoch zusätzlich geprüft werden.

Auf der Programmplanungsebene wurden sieben Cluster und vier Dimensionen interpretiert. Aus dem 3. und 4. Dimensionenkomplex und teilweise aus dem 3. Clusterkomplex könnte *ein* Typenmuster gebildet werden. Der Versuch der Planer, Bildung und Einarbeitung zu kontrollieren und zu lenken, stimmt inhaltlich mit einer detailliert dokumentierten Planung überein. Da „standardisiert“ als bildungstheoretisch durchdacht interpretiert wurde, könnte ein Typ als „fundiert-technologischer Typ“ bezeichnet werden. Der andere Typ könnte möglicherweise hingegen als „oberflächlich-deregulierter Typ“ bestimmt werden. Da aber die Hintergründe der Planung ungewiss sind, müsste die Existenz dieses Typs eingehender untersucht werden.

Tabelle 22: Bildung von Typen

Handlungsebene					
Variablen	**Kategorien**	**Cluster/Dim.**	**Bezeichnung**	**Verbindung**	**Typ**
v6_v24 v6_v7	Paed/JobRot/ProjA; ProjA/ JobRot/geringeVerantw.	1. Clusterkomplex	„Qualifikationscluster“		**„Qualifikationstyp“, „JobEnrichment-Typ“, Typ „Tagesgeschäft mit mittlerer Verantwortung“**
	Arb/Kombination; Kombination/hohe Verantw.		„JobEnrichment-Cluster“		
	Paed_Arbeit/Tagesgeschäft; Tagesgeschäft/mittlere Verantw.		Cluster „Tagesgeschäft mit mittlerer Verantwortung“		
v23_v24 (1. Dim.)	Didaktik gering/ Paed_Arbeit	1. Dimensionen-komplex	„Integration Wissen & Handeln“		**Partiziativ-integrierter Typ, Nicht partizipativ-getrennte Typ***
	Didaktik hoch *und* Didaktik kA/ Arbeit *und* Paed		„Trennung Wissen & Handeln“		
v23_v25 v23_v24 [v24_v25]	Didaktik gering/Partizipation; Didaktik gering/ Paed_Arbeit	2. Dimensionen-komplex	„Partizipative Dimension“		
	Didaktik hoch *und* mittel *und* kA/Partizipation kA; Didaktik hoch *und* Didaktik kA/ Arbeit *und* Paed		„Nicht-Partizipative Dimension“		
v17_v23_v24	Off-the-job *und* on_off-the-job/Didaktik hoch *und* mittel/Paed	2. Clusterkomplex	„Theoretischer Cluster“		**Theoretischer Typ, Praxisbezogener Typ**
	On-the-job/Didaktik gering *und* Didaktik kA/[Arbeit]		„Praxisbezogener Cluster“		
Programmplanungsebene					
Variablen	**Kategorien**	**Cluster/Dimension**	**Bezeichnung**	**Verbindung**	**Typ**
v2_v3_v4	Eine Einheit/ein Ort *und* bundesweit/ein Ressort	3. Clusterkomplex	„Abwechslungsreicher Cluster“ *Oder:* „vertiefender Inhaltscluster“		**„Abwechslungsreicher Typ“ „Konstanter Typ“**
	Mehrere Einheiten/ Ausland/mehrere Ressorts		„Konstanter Cluster“ *Oder*: „allgemeiner Inhaltscluster“		**„Vertiefender Inhaltstyp“ „Allgemeiner Inhaltstyp“**
v20_v21	Geschl-strukt/Baukasten	3. Dimensionen-komplex	„Detailliert-standardisierte Dimension“		**„Fundiert-technologischer Typ“, „Oberflächlich-deregulierter Typ“***
	Beschreibung fehlt/kein Baukasten		„Oberflächlich-nicht standardisierte Dimension“		
v23_v24 (2. Dim.)	Didaktik mittel/Paed	4. Dimensionen-komplex	„Bildungskontrolle“		
	Didaktik gering *und* hoch *und* kA/Arbeit		„Suchbewegung“		
v20_v21_v23_v22	Geschl-strukt/Baukasten/ Indiv-kA/Didakik gering *und* hoch	4. Clusterkomplex	„Bildungstechnologie“		**„Maßgeschneiderter Typ“**
	Off-unstrukt/Individ/Didaktik mittel		„Individualpädagogik		
	Beschreibung fehlt/kein Baukasten/Didaktik kA		„Deregulierungsthese“		

*Typenbildung nicht eindeutig.

Insgesamt wurden *14 Programmtypen* gefunden; mit Hilfe der Korrespondenzanalyse konnten keine weiteren signifikanten Zusammenhänge zwischen den Typen entdeckt werden. Die große Anzahl an Typen ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass die Variablen bzw. Kategorien aus unterschiedlichen Bereichen stammen: „Elemente" von Trainee-Programmen (Mikro-/Handlungsebene), Rahmen-, Curriculumsplanung und Strukturmerkmale (Programmplanungsebene). Daher sollten die generierten Typen auch diesen Bereichen zugeordnet werden:

1. *„Elemente":* Der Typenkomplex „Qualifikationstyp" – „Job Enrichment-Typ" – Typ „Tagesgeschäft mit mittlerer Verantwortung" bezieht sich in erster Linie auf Arbeitsformen in den Trainee-Programmen. Währenddessen ist der „Partizipativ-integrierte Typ" und „Nicht partizipativ-getrennte Typ" tendenziell mit pädagogisch-didaktischen Handlungsformen verknüpft.
2. *Rahmenplanung*: Die verschiedenen Konstellationen der Rahmendaten werden durch die Typen „Abwechslungsreicher Typ" und „Konstanter Typ" beschrieben.
3. *Curriculumsplanung*: Eine Typik zum Curriculum muss Bezug zu Lehr-Lernformen, Lerninhalten und -zielen aufweisen. Der „Theoretische Typ" und „Praxisbezogene Typ" ist durch die Lernformen und möglicherweise durch die Inhalte im Trainee-Programm begründet. Obwohl die Variablen „Inhalt" (v18) und „Berufliches Ziel" (v19) nicht in die Analyse aufgenommen werden konnten, dürfte dem Typenkomplex „Allgemeiner Inhaltstyp" - „Vertiefender Inhaltstyp" eine curriculare Bedeutung zugeschrieben werden.

Strukturmerkmale: Anhand der Gestalt bzw. des Designs eines Programms kann auf die Entscheidungen der Planer rückgeschlossen werden. Die Beziehung zwischen den verschiedenen Strukturmerkmalen gibt einen Hinweis auf die Hintergründe einer Programmplanung. Dadurch kann rekonstruiert werden, wie die Planungsparameter durch die Planer gehandhabt wurden und an welcher theoretischen Suchrichtung sich das Team orientierte. Der Komplex „Fundiert-technologische Typ" – „Oberflächlich-deregulierte Typ" –„Maßgeschneiderter Typ" gibt diesbezüglich Aufschluss.

Aufbauend auf diesen Typen könnten folgende Hypothesen mit Bezug zum Flow-Chart-Model formuliert werden:

Handlungsebene:

1. Wenn der Trainee zukünftig eine verantwortungsvolle Position einnehmen soll, dann wird er im Trainee-Programm in erster Linie Projektarbeit und Job Rotation durchführen.

Anmerkung: Als Erhebungsmethode könnte die Befragung der Planer eingesetzt werden (quantitativer Ansatz).

2. Wenn die Trainees hauptsächlich on-the-job arbeiten, dann werden sie in erster Linie gecoacht, haben einen Mentor an ihrer Seite oder Arrangements zur Auswahl.

Anmerkung: Als Erhebungsmethode könnte eine Befragung der Planer (quantitativer Ansatz) oder eine Beobachtung der Interaktionen auf der mikrodidaktischen Ebene (qualitativer Ansatz) erfolgen.

3. Wenn der Trainee nur in *einem* Ressort arbeitet, dann lernt er mehr Inhalte als beim Durchlaufen mehrerer Ressorts.

Anmerkung: Als Erhebungsmethode könnte ein Leistungstest durchgeführt werden.

Programmplanungsebene:

1. Wenn die Planer eines Trainee-Programms eine pädagogische Absicht verfolgen, dann werden sie mehr Projektarbeit und Job Rotation als Tagesgeschäft und Kombination Tagesgeschäft-Projektarbeit einplanen.
2. Wenn die Planer der Partizipation des Trainees eine wichtige Rolle zumessen, dann werden sie pädagogische Elemente mit geringem Didaktikbezug einbeziehen.
3. Wenn die Planer ihr Programm genau zu kontrollieren und evaluieren beabsichtigen, dann werden sie es exakt planen und dokumentieren.
4. Wenn die Planer ihr Programm nicht genau zu kontrollieren und evaluieren beabsichtigen, dann geschieht das aus organisatorischen Gründen (z.B. Auftragslage ungewiss).
5. Wenn die Planer erkennen, dass die zukünftige Planstelle ein komplexes Sachwissen erfordert, dann werden sie in erster Linie Trainings-off-the-job einplanen.

Anmerkung: Als Erhebungsmethode könnte jeweils die Befragung der Planer eingesetzt werden (quantitativer Ansatz).

6. Wenn die Planer keine Kenntnisse in der Planung von Weiterbildungsinstrumenten haben, dann werden sie das Programm nicht ausführlich dokumentieren.

Anmerkung: Als Erhebungsmethode könnte ein qualitatives Experteninterview in Frage kommen, bei dem die interviewten Personalentwickler jedoch keine Informationen über die Forschungsfrage vorab erhalten sollten.

Darüber hinaus müssten noch die Hintergründe der fehlenden Angaben zu Modulsystemen und der Partizipation der Trainees eingehender geprüft werden. Anhand einer Inhaltsanalyse kann nicht festgestellt werden, ob dies Ausdruck einer mangelnden Reflexion der pädagogischen Akteure ist oder ob aus anderen Gründen diesbezügliche Informationen in den Texten nicht dargelegt wurden.

5.4 Resümee

Da in den jeweiligen Unterkapiteln fortlaufend die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst wurden, soll an dieser Stelle lediglich ein kurzes Resümee mit Bezug zu den wesentlichen Aussagen, Schwerpunkten und Zielen dieser Arbeit hergestellt werden:

Das Ziel des theoretischen Teils bestand in einer systematischen Analyse von Trainee-Programmen auf drei Ebenen. Ein Wechsel der Ebenen brachte jeweils eine veränderte Perspektive mit sich. Mit der Unterscheidung zwischen Strukturen und Inhalten von Programmen sowie einer „betriebswirtschaftlich-arbeitsbezogenen“ und „pädagogischen Logik“ wurden zwei weitere Differenzierungskriterien eingeführt. Unter Bezugnahme auf Theorien zu pädagogischen und arbeitsbezogenen Handlungsformen sowie Planungstheorien konnte der innere Aufbau von Programmen möglichst exakt und systematisch rekonstruiert werden. Dies erleichterte die Gewinnung von Variablen und Kategorien auf dem Top-down-Weg, wodurch eine Typenbildung und Hypothesengenerierung möglich wurde.

In den Unterkapiteln zu den pädagogischen Handlungsformen und betriebswirtschaftlichen Arbeitsformen (2.2) zog die Verfasserin den Schluss, dass für die verschiedenen „Elementen“ nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten „Logik“, sondern die zugrunde liegende *Intention*, z.B. Lernförderung oder wirtschaftlichen Erstellung von Gütern, entscheidend ist. Aus diesem Grund wurde im empirischen Teil „Logik“ im Sinne von „Intention der Planer“ verwendet. Im empirischen Teil hatte diese Variable vornehmlich in Verbindung mit anderen Strukturmerkmalen der Planung einen Erklärungswert. Es wurde zwar ein statistischer Zusammenhang mit pädagogischen Handlungsformen konstatiert, allerdings konnte dieser inhaltlich nicht befriedigend interpretiert werden. Die Verfasserin vermutet, dass dies von der nicht unproblematischen Art der Erhebung dieser Variable herrührt, wodurch sich vermutlich eine mangelhafte Reliabilität und Validität ergaben.

Im Kapitel zu den „Globalen Aspekten“ von Trainee-Programmen (2.3 „Globale Aspekte“ von Trainee-Programmen) wurde festgehalten, dass aus der Sicht des anbietenden Unternehmens Trainee-Programme einen hohen Attraktivitäts- und Bekanntheitsfaktor aufweisen sollten, damit sich besonders qualifizierte High Potentials bewerben. Dieser Sachverhalt ist vor dem Hintergrund der „Rekrutierungsfunktion“ (mit Bezug zum Personalmarketing) und der „Selektionsfunktion“ zu verstehen. Eine Selektion findet jedoch bereits *vor* der Durchführung des Trainee-Programms statt, wenn die Personalentwickler das Anforderungsprofil der zukünftigen Stelle entwickeln und dabei festlegen, welches Profil der Absolventen hierfür in Frage kommt.

In den empirischen Untersuchungen zu den Anforderungsprofilen (4.8.1) wurden folgende erwähnenswerte Zusammenhänge entdeckt: Technische Fachrichtungen werden eindeutig von Industrieunternehmen bevorzugt, während bei den Dienstleistungsunternehmen ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen den Fachrichtungen herrscht. Insgesamt sind die Naturwissenschaften sowie die Geistes- und Sozialwissenschaften stark unterrepräsentiert. Des Weiteren wurde festgestellt, dass Dienstleistungsunternehmen sehr selten einen Auslandsaufenthalt explizit als Bedingung sehen. Dienstleistungsunternehmen betreiben im Gegensatz zu Industrieunternehmen kein Import-Export-Geschäft. Daher sind interkulturelle Kompetenzen vermutlich nicht so bedeutsam. Andererseits erwarten Dienstleistungsunternehmen mehr als doppelt so häufig als Industrieunternehmen Wissen und Erfahrungen aus der gleichen Branche. Die Unternehmensstrategien und Erwartungen der High Potentials konnten anhand der Stellenbeschreibungen und Homepage-Texten leider nicht erhoben werden.

In „2.4 Planung und Realisierung von Trainee-Programmen“ wurde die Trennung zwischen der Mikro- oder Handlungsebene und der Makroebene sukzessive aufgehoben. Eine wichtige Annahme in diesem Kapitel bestand darin, dass die Strukturmerkmale der Handlungsebene (Mikroebene) auch auf die Programmplanungsebene (Mesoebene) übertragbar sind. Diese Annahme ist plausibel, da die pädagogischen Akteure auf beiden Ebenen ähnliche Entscheidungsprozesse durchlaufen (siehe Abbildung 4 und Abbildung 12). So konnten allgemeine Strukturen (Form) und Inhalte von Trainee-Programmen herausgearbeitet werden. Diese sind als *Ergebnisse eines Programmplanungsprozesses* zu begreifen, der die makrodidaktische Ebene umfasst (= *Input* eines Trainee-Programm-Systems).

Über die konkrete Realisierung von Programmen in der betrieblichen Praxis kann *keine* Aussage gemacht werden.

Im empirischen Teil konnte - auf der Grundlage der Annahme zu den Strukturmerkmalen – die Cluster und Dimensionen auf verschiedenen Ebenen interpretiert werden. Auf der Handlungsebene wurde die Interpretation maßgeblich von den basalen Strukturmerkmalen der „Elemente“ angeleitet. So konnten der „Partizipativ-integrierte Typ“ und der „Nicht partizipativ-getrennte Typ“ anhand der Eigenheiten von Elementen mit hohem und geringem Didaktikbezug (Training versus Coaching/Mentoring/Arrangements) bestimmt werden. Gleiches galt auch für den Typenkomplex „„Qualifikationstyp“ – „Job Enrichment-Typ“ – Typ „Tagesgeschäft mit mittlerer Verantwortung“. Auf der Programmplanungsebene waren für die Interpretation die theoretischen Suchrichtungen der Planung und die von Thom/Giesen (1998) angenommene Beziehung zwischen Inhaltstiefe und Länge des Ressortaufenthalts hilfreich. Zu den Inhalten und Zielen von Trainee-Programmen konnten keine Assoziationen mit anderen Variablen festgestellt werden.

Im dritten Kapitel wurden die „Elemente“, Strukturmerkmale sowie die Ausgestaltung und Umsetzung von Programmen aus zwei Perspektiven beurteilt und kurz auf den wissenschaftlichen Diskurs zur Subjektivierung und Kollektivierung von Weiterbildung eingegangen. Dabei wurden auch zwei Strategien der Planung genauer besprochen. Diese konnten im empirischen Teil nur teilweise identifiziert werden. Der „Abwechslungsreiche Typ“ weist eine Ähnlichkeit zum „Top-Nachwuchs-Programm“, der „Konstanten Typ“ zum „systematischen Integrationsprogramm“ auf.

Des Weiteren wurde festgehalten, dass die Lernförderlichkeit des Trainee-Programms nicht als Resultante der Lernförderlichkeit der darin enthaltenen „Elemente“ erfasst werden kann. Der Grund besteht darin, dass die gesamte Gestalt des Programms mehr als die Summe der einzelnen „Elemente“ ist und sich die Qualität des Programms damit aus einer „gelungenen“ Kombination der Bestandteile sowie der kritischen Reflexion der pädagogischen Akteure ergibt. Dass von den Eigenarten der „Elemente“ nicht automatisch auf die Gestalt des Programms geschlossen werden kann, zeigten auch die Ergebnisse der Auswertung zur CA_v23_v24 „Didaktikbezug“ – „Logik“. Die Kategorie „mittlere Didaktik“ konnte hier *nicht* als eine Stufe zwischen der geordneten Vermittlung von Inhalten und der Lösung beruflicher Probleme interpretiert werden. Vielmehr war hier der Versuch der *Planer* sichtbar, Bildung und Einarbeitung durch die Angabe vieler verschiedener pädagogischer Elemente kontrolliert in Bahnen zu lenken.

Die erste empirische Fragestellung dieser Arbeit bezog sich auf konzeptionelle Merkmale von Trainee-Programmen. Die meisten Programme dauern zwischen 12 und 18 Monaten und finden an *einem* geographischen Ort statt. Im überwiegenden Teil der Programme ist vorgesehen, dass der Trainee nur *ein* Ressort durchläuft. Die meisten Trainee-Stellen sind ohne Angabe eines Schwerpunktfaches relativ unspezifisch ausgeschrieben. Sehr viele Unternehmen erwarten von den Trainees eine praxisbezogene Erfahrung bzw. Wissen in Form von Praktika, Werkstudententätigkeiten oder einer Lehre. Nach den

Angaben in den Texten kennzeichnen sich die meisten Trainee-Programme durch On-the-job-Maßnahmen mit hohem bis mittlerem Didaktikbezug (z.B. Training-on-the-job). Knapp mehr als die Hälfte der Programme weist keinen modularen Aufbau mit Baukastensystemen auf. Meistens wurden die Programme in den Texten offen-strukturiert dokumentiert.

Damit ist ein Trainee-Programm nicht ausschließlich als eine Maßnahme zu begreifen, die sich aus verschiedenen Lehrgängen *modular* zusammensetzt. Insbesondere das Fehlen einer ausführlichen curricularen Beschreibung oder Stellenbeschreibung kann als Indiz für Deregulierungs- und Entgrenzungsprozesse in der betrieblichen Weiterbildung gewertet werden.

Schließlich waren in einigen Trainee-Programmtexten ausschließlich Arbeitsformen angeführt. Dies spricht *gegen* die gängige Auffassung von Trainee-Programm als Einarbeitungs- *und* Weiterbildungsmaßnahme. Die Personalentwickler verwenden die Bezeichnung „Trainee-Programm“ unterschiedlicher als bei Thom/Giesen 1998 und anderen Autoren angenommen wird. Oder anders formuliert: die Handhabung der Bezeichnung „Trainee-Programm“ ist bei Unternehmen offensichtlich flexibler als die Autoren annehmen. Es spricht nach Auffassung der Verfasserin viel dafür, das Unternehmen „Trainee-Programme“ als ein „Personalmarketingetikett“ verwenden. Hochschulabsolventen sollen gezielter und möglichst kostengünstiger in das Unternehmen und bestimmte Aufgabengebiete eingeführt werden als bei einem Direkteinstieg. Dafür müssen die Hochschulabsolventen begeistert werden.

Die zweite empirische Fragestellung wurde bereits weiter oben genauer erläutert. Die dritte bzw. vierte Frage bezieht sich auf die Bildung von Programmtypen. Die systematische Differenzierung im theoretischen Teil hat wesentlich zu einer hohen Anzahl von Programmtypen beigetragen. Es wurden insgesamt 14 Typen bzw. sechs Typenkomplexe gebildet, die verschiedenen Bereichen („Elemente“, Rahmen- und Curriculumsplanung und Strukturmerkmale bzw. Planungsparameter) zuordenbar sind. Dadurch ergibt sich einerseits eine differenzierte Sicht auf Trainee-Programme, andererseits bleibt diese Typik dadurch zu sehr „im Detail“ verhaftet. Da aber keine weiteren statistischen Zusammenhänge zwischen den Typen gefunden wurden, kann auch nicht ohne weiteres auf wenige Grundtypen geschlossen werden.

6 Literaturverzeichnis

Abels, H. (1998): Interaktionismus, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Opladen/Wiesbaden.

Albert, H. (1984): Wertfreiheit als methodisches Prinzip: Zur Frage der Notwendigkeit einer normativen Sozialwissenschaft. In: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften, 11. Auflage. Königstein/Ts. S. 196-228.

Arnold, R. (1983): Programmplanung in der Weiterbildung: Bedarfsorientierung, ausgewählte Handlungsstrategien, institutionelle Einflüsse. Frankfurt a. M.

Arnold, R.(1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn.

Arnold, R. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Darmstadt.

Bacher, J. (2002): Clusteranalyse: anwendungsorientierte Einführung. 2. Auflage. München/Wien.

Backhaus, K.; Erichson, B.; Plinke, W.; Weiber, R. (2003): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. 10. Auflage. Berlin u.a.

Backhausen, W.; Thommen, J.-P. (2003): Coaching: Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung. Wiesbaden.

Baitsch, Ch. (2003): Zur Integration von Arbeit und Lernen: (Weiter-)Bildung durch Arbeitstätigkeit? In: Peters, S. (Hrsg.): Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung. München/Mering. S. 89-104.

Bechler, K.; Lange, D. (2005) (Hrsg.): DIN Normen im Projektmanagement. Bonn.

Beckenbach, N. (1991): Industriesoziologie. Auszug aus Kapitel 2: Zur Realgeschichte der Industrialisierung. Berlin.

Becker, M. (1999): Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart.

Becker, M. (2002): Gestaltung der Personal- und Führungskräfteentwicklung: Empirische Erhebung, State of the Art und Entwicklungstendenzen. München/Mering.

Beer, M. (1980): Organizational Change and Development: A System View. Santa Monica.

Berne, E. (1964): Games People Play. New-York.

Böhle, F.; Bolte, A.; Drexel, I.; Weishaupt, S. (2001): Grenzen wissenschaftlich-technischer Rationalität und „anderes Wissen“. In: Beck, U., Bonß, W. (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. 1. Auflage. Frankfurt a. M. S. 96-105.

Böhle, F. (2003): Vom Objekt zum gespaltenen Subjekt. In: Moldaschl, M; Voß, G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. 2. Auflage. München/Mering.

Bollinger, H.(2001): Neue Formen der Arbeit – neue Formen des Gesundheitsschutzes: Das Beispiel Projektarbeit. WSI-Mitteilungen. 1, 11. S. 685-691.

Böning, U. (2002): Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungsinstruments. In: Rauen, Ch. (Hrsg.): Handbuch Coaching. 2. Auflage. Göttingen. S. 21-44.

Brugger, W. (1985): Philosophisches Wörterbuch. 17. Auflage. Freiburg u.a.

Carroll, Ch. (1992): Standards in the training context. In: Prior, J. (Hrsg.): Gower Handbook of Training and Development. Worcester. S. 69-90.

Craig, M. (1992): Techniques for Investigation. In: Truelove, St. Hrsg.): Handbook of Training & Development. Oxford: Blackwell. S. 1-27.

Dalziel, St. (1992): Organizational training need. In: Prior, J. (Hrsg.): Gower Handbook of Training and Development. Worcester. S. 182-192.

Dauenhauer, E. (1976): Curriculumforschung. Basel/Stuttgart..

Dehner, U. (2002): Leitfaden für das erste Coaching-Gespräch. In: Rauen, Ch. (Hrsg.): Handbuch Coaching. 2. Auflage. Göttingen. S. 293-308.

Diederich, J. (1988): Didaktisches Denken: Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim/München..

Diekmann, A. (2003): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dietrich, St. (2001): Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: Ders. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bertelsmann. S. 14-23.

Diettrich, A.; Gillen, J. (2005): Betrieb als Lernort: Lernprozesse im Betrieb zwischen Subjektivierung und Kollektivierung – Dilemmasituation oder Potential ? Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. 9, 12.
URL.: http://www.bwpat.de/ausgabe9/abstract_diettrich_gillen_bwpat9.shtml. Zugriff: 1.03.2006.

Einsiedler, W. (1981): Lehrmethoden. München u.a.

Eisele, B. (2003): JobRotation – Erfahrungsbericht. In: Hofmann, L. M.; Regnet, E. (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. 3. Auflage. Göttingen u.a. S. 219-228.

Enaux, C.; Molina, J. (2003): Kienbaum „Trainee Studie" 2002/2003. o. O.

Europäische Kommission (2003): Empfehlung der Kommission vom 6. Mai 2003 betreffend die Definition der Kleinstunternehmen sowie der kleinen und mittleren Unternehmen. Aktenzeichen K(2003)1422. Brüssel.

Förderreuther, R. (1988): Traineeprogramme und Auswahl von Hochschulabsolventen bei Banken und Sparkassen. Stuttgart.

Ferring, K.; Thom, N. (1980): Trainee-Programme für Hochschulabsolventen der Wirtschaftswissenschaften: Ergebnisse einer empirischen Erhebung. Seminar für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Organisationslehre: Arbeitspapier. Köln.

Ferring, K.; Thom, N.(1981): Trainee-Programme als Instrument der Personalentwicklung. Personalwirtschaft, 10, S. 21-25.

Flaxman, E.; Ascher, C.; Harrington, Ch. (1988): Youth mentoring: Programs and Practices. New York.

Flaxman, E. (1993): Standards For Mentoring In Career Development, 10. IEE Brief.
URL: http://www.tc.columbia.edu/~iee/BRIEFS/Brief10.htm. Zugriff: 10.01.2005.

Fredecker, I. (1991): Neue Arbeitseinsatzkonzepte und beriebliche Weiterbildung - Implikationen im personalstrategischen Zusammenhang. Frankfurt a. M.

Frey, K. (1972): Theorien des Curriculums. 2. Auflage. Weinheim/Basel.

Frieß, P.; Esser, M.; Vöge, M.; Heeg, F. (1995): Betriebliche Projektarbeit und Qualifizierung ergänzen sich: Einführung eines neuen PPS-Systems als Qualifizierungsprozeß. Fortschrittliche Betriebsführung und Industrial Engineering, 95, 04. S. 160-163.

Geis, A. (1992): Computerunterstützte Inhaltsanalyse – Hilfe oder Hinterhalt? In: Züll, C: Textanalyse: Anwendungen der computerunterstützten Inhaltsanalyse. Opladen. S. 7-32.

Geißler, H. (1995): Organisationslernen und Weiterbildung: Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Berlin.

Geißler, H. (1995b): Betriebliche Weiterbildung als Strategie der Organisationsentwicklung in Unternehmen. Studienbrief Erwachsenenbildung. Kaiserslautern.

Geißler, K.; Orthey F. M. (1997): Betriebliche Weiterbildungspolitik. In: Kahsnitz, D.; Ropohl, G.; Schmid, A. Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München. S. 353-361.

Giesecke, H. (2000): Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns. 7. Auflage. Weinheim/München.

Gulden, H. (1996): Evaluation von Traineeprogrammen als Alternative zur klassischen Form der Berufseinstiegs: Betrachtung aus Firmen- und Studentensicht, Diss. München/Mering.

Granovetter, M. (1983): The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. Sociological Theory, 1. S. 201-233.

Greenacre, M. J. (1994): Correspondence analysis in the social sciences: Recent developments and applications. London u.a..

Hacker, W. (1986): Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern.

Halatin, S; Knotts, R. (1982): Becoming a Mentor: Are the Risks Worth the Rewards? Supervisory Management, 272. S. 27-29.

Hammond, V.; Wille, E. (1992): The learning organization. In: Prior, J.(Hrsg.): Gower Handbook of Training and Development. Worcester. S. 129-143.

Hanusch, H.; Kuhn, Th.; Cantner, U. (2000): Volkswirtschaftslehre 1: Grundlegende Mikro- und Makroökonomie. 5. Auflage. Berlin..

Harris, Th. A. (1984): Ich bin o.k., Du bist o.k: Wie wir uns selbst besser verstehen u. unsere Einstellung zu anderen verändern können. Reinbek

Harrison, R.(1988): Training and Development. Crawley.

Heinze, Th. (2001): Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München /Wien.

Heitger, B.; Baudisch, Ch. (2003): Neue Perspektiven. In: Hofmann, L. M.; Regnet, E. (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. 3. Auflage. Göttingen u.a. S. 27-46.

Henschel, H. (2004): „Wilderness Experience“: Die Natur als Lehrmeisterin. Personalführung, 1. S. 30-35.

Hesse, H. A. ; Manz, W. (1972): Einführung in die Curriculumsforschung. Stuttgart u.a.

Hetzel, Peter (2005): Coaching als Konsequenz aus Management-Development-Systemen. In: Ders. (Hrsg.): Praxishandbuch Coaching: Einsatzfelder, Grenzen und Chancen. München: Vahlen. S. 47-64.

Hinrichs, J. R. (1967): Personnel training. In: Dunnette, M. D. (Hrsg.): Handbook of industrial ans organizational psychologiy. Chicago. S. 829-860.

Huf, St. (2004): Traineeprogramme: Berufseinstieg mit Karrieregarantie? Personalführung, 8. S. 64-70.

Huschke-Rhein, R. (1998): Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim.

Jendrowiak, T. (1996): Das bildungstheoretische Verständnis betrieblicher Trainee-Ausbildung: Theoretische Grundlegung eines Modells, Diss. O. O.

Jüster, M.; Hildenbrand, C.-D.; Petzold, H. G. (2002): Coaching in der Sicht von Führungskräften – eine empirische Untersuchung. In: Rauen, Ch. (Hrsg.): Handbuch Coaching. 2. Auflage. Göttingen. S. 45-66.

Kipper, H.; Mischke, W. (2004): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Weinheim/Basel.

Köck, P.; Ott, H. (1983): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 2. Auflage. Donauwörth.

König, E.; Riedel, H.(1973): Systemtheoretische Didaktik. Weinheim/Basel.

Konegen-Grenier, Ch.(1989): Traineeprogramme: Berufsstart für Hochschulabsolventen, Ausgabe 1988/89. Hrsg. v. Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Köln

Konegen-Grenier, Ch. (1999): Traineeprogramme: Berufsstart für Hochschulabsolventen, Ausgabe 1999/2000. Hrsg. v. Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Köln.

Kram, K. E. (1985): Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life. Lanham u. a.

Kram, K. E.; Isabella, L. A. (1985): Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. Academy of Management Journal, 20, 1. S. 110-132.

Landsberg, G. von (1980): Trainee-Programme: Berufsstart für Hochschulabsolventen. Hrsg. v. Institut der deutschen Wirtschaft. Köln.

Lang, R. W. (2000): Schlüsselqualifikationen: Handlungs- und Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz. 1. Auflage. München.

Lehnert, U. (2003): Lernen ohne Lehrer. Tipps für erfolgreiches Lernen mit Computer und Internet. Berlin.

Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften: Ausgewählte theoretische Schriften. Bern u.a.

Lissmann, U.(1997): Inhaltsanalyse von Texten. Forschung, Statistik & Methoden, 2. Band. Landau.

Lische, R.; Kriz, J. (1978): Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse: Bestandsaufnahme und Kritik. Reinbek bei Hamburg.

Lorbeer, A.; Kirchgeorg, M.(2002): Anforderungen von high potentials an Unternehmen: Eine Analyse auf der Grundlage einer bundesweiten Befragung von high potentials und Personalentscheidern. Arbeitspapier.

Luczak, H. (1998): Arbeitswissenschaft. 2. Auflage. Heidelberg.

Lung, M. (1991): Betriebliche Weiterbildung: Systemanalyse und Systemgestaltung. Univ. Diss. Kiel.

Mahoney, T. A.; Jerdee; T. H.; Carroll, S. J. (1965): The Job(s) of Management. IR, 2, 4. S. 97-110.

Maier, W., Kahlert, R.; Löffler, J. (1989): Betriebliche Sozialisation am Beispiel eines Traineeprogramms: Eine empirische Untersuchung. Augsburger Beiträge zu Organisationspsychologie und Personalwesen, 7. Augsburg.

Maier, K. E. (1978): Pädagogisches Taschenlexikon. Regensburg.

Mandl, H.; Winkler, K. (2003): E-Learning in der Weiterbildung. In: Hofmann, L. M.; Regnet, E. (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. 3. Auflage. Göttingen u.a. S. 229-236.

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim/Basel..

Meulman, J.; Heiser, W. (2004): SPSS Categories®13.0.
URL: www1.uni-hamburg.de/RRZ/Software/SPSS/ManualsGer.130/Categories130.pdf.
Zugriff: 13.08.2006.

Meyer-Riedt, T. (1993): Trainee-Programme für Nachwuchsführungskräfte mit Hochschulabschluß und Sonderausbildungsprogramme für Abiturienten: Zur Praxis der Nachwuchskräfteentwicklung in qualifizierten betriebswirtschaftlichen Tätigkeiten, Diss. Köln.

Mikelskis, H.(1995): Anmerkungen über das uneingelöste Rekonstruktionsproblem in Curriculumentwicklung und Fachdidaktik. In: Lern- und Lehr-Forschung Bericht Potsdam, 11, 95. S. 29 – 42.

Mogel, H. (1984): Ökopsychologie: Eine Einführung. Stuttgart u. a..

Müller- Jentsch, W. (1997): Arbeitsorganisation. In: Kahsnitz, D.; Ropohl, G.; Schmid, A. (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München. S. 215-234.

Neumann, R. (2003): Corporate University: Alter Wein in neuen Schläuchen? In: Hofmann, Laila M.; Regnet, Erika (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. 3. Auflage. Göttingen u.a. S. 55-64.

Nezel, I. (1992): Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. Bern u.a.

Nohl, H. (1935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorien. 2. Auflage. Frankfurt a. M.

O. V. (1988): Langenscheits Großes Schulwörterbuch: Englisch-Deutsch. Wien.

O. V. (2005): Arbeitsgesetze. Beck-Texte im dtv. 67. Auflage. München.

Odenbach, Karl (1981): Die Übung im Unterricht. 7. Auflage. Braunschweig.

OECD – Organisation For Economic Co-Operation And Development (1999): Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97.
URL: http://www.bildungssystem.at/article/articleview/278/1/66. Zugriff: 2.10.2006.

Osterloh, M. (2003): Wissens- und Motivationsmanagement. In: Peters, S. (Hrsg.): Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung. München/Mering. S. 47-62.

Pätzold, G.; Wortmann, E. (2006): Didaktische Handlungsmöglichkeiten zur Ausbildung von Schlüsselqualifikationen. In: Arnold, R.; Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 19. Band. 3. Auflage. S. 155-174.

Peters, S. (1990): Lernstattkonzepte als methodischer Ansatz zur Organisationsentwicklung und zur betrieblichen Weiterbildung. In: Herzer, H.; Dybowski, G.; Bauer, H. G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung: Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn. S. 101-117.

Phillips-Jones, L. (1983): Establishing a formalized mentoring program. Training and Development Journal, 37, 2, S. 40-42.

Ploentzke Akademie (1993): Traineeprogramme: Auswertungen der Informationsmaterialien von 110 Großunternehmen. Kiedrich/Rheingau.

Popp, W. (1972): Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: Dohmen, G.; Maurer, F.; Popp, W. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. 2. Auflage. München: Piper. S. 49-60.

Rae, L. (1992): Job training needs. In: Prior, J. (Hrsg.): Gower Handbook of Training and Development. Worcester. S. 193-211.

Rauen, Ch. (2002a): Formen des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch Coaching. 2. Auflage. Göttingen. S. 67-94.

Rauen, Ch. (2002b): Der Ablauf eines Coachig-Prozesses. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch Coaching. 2. Auflage. Göttingen. S. 233-252.

Rauen, Christopher (2002c): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch Coaching. 2. Auflage. Göttingen. S. 11-20.

Regnet, E. (2002): Neue Methoden in der betrieblichen Weiterbildung. In: Becker, M.; Schwertner, A. (Hrsg.): Personalentwicklung als Kompetenzentwicklung. München/Mering. S. 187-204.

Regnet, E. (2003): Teambuilding durch Outdoor-Training. In: Hofmann, Laila M.; Regnet, Erika (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. 3. Auflage. Göttingen u.a. S. 281-290.

Reid, M. A. (1992): Approaches and Strategies. In: Prior, John (Hrsg.): Gower Handbook of Training and Development. Worcester. S. 144-160.

Reinhold, G.; Pollak, G.; Heim, H. (1999): Pädagogik Lexikon. München u. a.

Reiser, H.; Lotz, W. (1995): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz..

Ringshausen, H. (2000): Die Bedeutung von Organisationstheorien für die betriebliche Weiterbildung: Eine theoriekritische Diskussion unter besonderer Berücksichtigung transdisziplinärer Ansätze. München/Merning.

Roscoe, J. (1992): Learning and Training Design. In: Truelove, St. (Hrsg.): Handbook of Training & Development. Oxford. S. 143-171.

Roth, E.; Holling, H. (1999): Sozialwissenschaftliche Methoden. 5. Auflage. München.

Rothwell, W. J.; Kazanas, H. C. (1994): Improving On-the-Job Training: How to Establish and Operate a Comprehensive OJT Program. San Francisco.

Rustemeyer, R. (1992): Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse: Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten. Münster.

Sanderson, G. (1992): Objectives and Evaluation. In: Truelove, St. (Hrsg.): Handbook of Trainiong & Development. Oxford. S. 114-142.

Schaub, H.; Zenke, K.(2002): Wörterbuch Pädagogik. 4. Auflage. München.

Schermer, F. J. (2002): Lernen und Gedächtnis. 3. Auflage. Stuttgart.

Scholz, Ch.(2000): Personalmanagement. 5. Auflage. München.

Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. Aldershot.

Schmalen, H. (2001): Grundlagen und Probleme der Betriebswirtschaft. 11. Auflage. Stuttgart.

Schreyögg, G.; Reuther, U. (1997): Arbeitsgestaltung und Humanisierung. In: Kahsnitz, D.; Ropohl, G.; Schmid, A. (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München. S. 319-331.

Schulz, W. (1980): Unterrichtsplanung. München.

Schulz von Thun, F. (1990): Miteinander Reden, Band 1: Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg.

Siebert, H. (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn.

Staehle, W. H. (1994): Management: Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 7. Auflage. München..

Statistisches Bundesamt (2003): Klassifikation der Wirtschaftszweige, WZ 2003. Wiesbaden.
URL: http://www.destatis.de/download/d/klassif/wz03.pdf. Zugriff: 15.11.2006.

Staufenbiel, J. E. (1991): Berufsplanung für den Management-Nachwuchs mit Trainee-Programmen und Stellenangeboten von über 180 Unternehmen für Wirtschaftsakademiker: Start 91/92. 12. Auflage. Köln.

Staufenbiel, J. E. (1996): Berufsplanung für den Management-Nachwuchs mit Trainee-Programmen und Stellenangeboten von über 180 Unternehmen für Wirtschaftsakademiker: Start 95/96. 16. Auflage. Köln.

Stiefel, R. T. (1980): Betriebliche Weiterbildung. Erfahrungen, Konzepte, Entwicklungstendenzen. München.

Stirn, Hans (1980): Arbeitswissenschaft. Opladen.

Strobel, B. (2003): Business-Theater® in der Weiterbildung. In: Hofmann, L. M.; Regnet, E. (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. 3. Auflage. Göttingen u.a. S. 297-312.

Unkrig, E. (2002): Die lernende Organisation – selbstverantwortliche Entwicklung on the Job. In: Hofmann, L. M.; Regnet, E. (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. 3. Auflage. Göttingen u.a. S. 203-212.

Thom, N. (1987): Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Studien. Stuttgart.

Thom, N.; Giesen, B.; Friedli, V.; Arnold, A. (1999): Aktuelle Trends bei Trainee-Programmen für Absolventen der Wirtschaftswissenschaften. Personal, 51, 6. S. 282-286.

Thom, N.; Giesen, B. (1998): Gestaltungselemente für Trainee-Programme. In: Ders. (Hrsg.): Entwicklungskonzepte und Personalmarketing für den Fach- und Führungsnachwuchs. 2. Auflage. Köln.

Thom, N.; Friedli, V.; Kuonen, D. (2002): Neue Trends bei Trainee-Programmen nach dem Wirtschaftstudium. Personal, 54, 7. S. 26-29.

Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn..

Tracey, W. R. (1992): Designing Training and Development Systems. 3. Auflage. New York u. a.

Ulich, E. (1972): Arbeitswechsel und Aufgabenerweiterung. REFA-Nachrichten, 25. S. 265-275.

Utikal, H. (2002): Von der Strategie zur Struktur: Structure follows Strategy. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Erscheinungsdatum: 23.03.2002.

Vogelauer, W. (2000): Methoden-ABC im Coaching: Praktisches Handwerkszeug für den erfolgreichen Coach. Neuwied.

Watzlawik, M. (1984): Untersuchung zu phasenspezifischen Veränderungen von Arbeitszufriedenheit und Leistung innerhalb eines Traineeprogramms, Diss. Göttingen.

Weber, M. (1980) [1922]: Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie. Hrsg. v. Winckelmann, J. 5. Auflage. Tübingen.

Wittwer, W.(2003): Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Peters, S.(Hrsg.): Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung. München/Mering. S. 105-126.

ANHANG A

Häufigkeitsauszählung von Stellenausschreibungen

Jahr: 2006		Monster.de	SepStone.de	Insgesamt	anteilig Monster.de	anteilig SepStone.de
39. KW	TP: H(x)	38	47	85	44,71%	55,29%
	Alle: H(x)	1000	457	1457	68,63%	31,37%
	TP: Rel. H(x)	3,80%	10,28%	5,83%		
40.KW	TP: H(x)	69	27	96	71,88%	28,13%
	Alle: H(x)	947	158	1105	85,70%	14,30%
	TP: Rel. H(x)	7,29%	17,09%	8,69%		
41. KW	TP: H(x)	51	60	111	45,95%	54,05%
	Alle: H(x)	1006	214	1220	82,46%	17,54%
	TP: Rel. H(x)	5,07%	28,04%	9,10%		
42. KW	TP: H(x)	109	30	139	78,42%	21,58%
	Alle: H(x)	1060	159	1219	86,96%	13,04%
	TP: Rel. H(x)	10,28%	18,87%	11,40%		
43. KW	TP: H(x)	74	61	135	54,81%	45,19%
	Alle: H(x)	928	459	1387	66,91%	33,09%
	TP: Rel. H(x)	7,97%	13,29%	9,73%		
44. KW	TP: H(x)	98	34	132	74,24%	25,76%
	Alle: H(x)	967	168	1135	85,20%	14,80%
	TP: Rel. H(x)	10,13%	20,24%	30,37%		
45. KW	TP: H(x)	111	85	196	56,63%	43,37%
	Alle: H(x)	1120	531	1651	67,84%	32,16%
	TP: Rel. H(x)	9,91%	16,01%	25,92%		
46. KW	TP: H(x)	48	13	61	78,69%	21,31%
	Alle: H(x)	876	171	1047	83,67%	16,33%
	TP: Rel. H(x)	5,48%	7,60%	13,08%		
47. KW	TP: H(x)	61	18	79	77,22%	22,78%
	Alle: H(x)	987	345	1332	74,10%	25,90%
	TP: Rel. H(x)	6,18%	5,22%	11,40%		
48. KW	TP: H(x)	48	22	70	68,57%	31,43%
	Alle: H(x)	756	273	1029	73,47%	26,53%
	TP: Rel. H(x)	6,35%	8,06%	14,41%		
49. KW	TP: H(x)	51	24	75	68,00%	32,00%
	Alle: H(x)	855	246	1101	77,66%	22,34%
	TP: Rel. H(x)	5,96%	9,76%	15,72%		
50. KW	TP: H(x)	60	28	88	68,18%	31,82%
	Alle: H(x)	982	506	1488	65,99%	34,01%
	TP: Rel. H(x)	6,11%	5,53%	11,64%		

TP = Trainee-Programm (mehrfache Ausschreibungen möglich, Gebiet: Deutschlandweit)
H(x) = Häufigkeiten

Aufgabenfelder

1	Technisch-Naturwissenschaftlich	IT-Telekommunikation, F & E, Naturwissenschaften, Ingenieurwesen, Technik
2	Nicht-technisch	HR-Personal, Recht, Vertrieb, Marketing, Rechnungswesen, Finanzen, Controlling, Banking, Administration
3	Gemischt	Einkauf, Materialwirtschaft, Consulting, Transport, Logistik, Produktmanagement

Sektoren mit Wirtschaftszweigen gemäß der Klassifikation des Statistischen Bundesamtes

1	Industriesektor:	A, B: Land-, Forstwirtschaft, Fischerei	Land-, Forstwirtschaft, Fischerei
		C: Bergbau, Kohle	Bergbau, Kohle
		D: Verarbeitendes Gewerbe	Textil- u. Bekleidungsgewerbe, Ledergewerbe, Ernährung, Druck, Papier, Verlagsgewerbe, Kokerei u. Mineralölverarbeitung, Herstellung von chemischen Erzeugnissen, Gummi, Glas, Keramik, Metallerzeugung u. –verarbeitung, Maschinenbau, Herstellung von Elektrik und Elektronik, Recycling,
		E: Energie- und Wasserversor- gung	Energie- und Wasserversorgung
		F: Baugewerbe	Baugewerbe

2	Dienstleistungssektor:	G: Handel (Groß- und Einzelhandel)	Handel, Instandhaltung, Reparatur v. KFZ und Gebrauchsgütern
		H: Gastgewerbe	Hotel, Gastronomie, Catering
		I: Verkehr, Nachrichten	Logistik, Transport, Personenbeförderung, Briefdienste
		J: Kredit- und Versicherungsgewerbe	Banken, Versicherungen, Finanzdienstleister
		K: Grundstücks- u. Wohnungswesen, sonst. Vermietung beweglicher Sachen	Immobilien, Vermietung, Verpachtung, Softwareentwicklung, Hardwareprogrammierung, Forschung- u. Entwicklung, Unternehmensberatung, Personaldienstleistungen, Wirtschafts- und Steuerprüfer, Markt- und Meinungsforschung, PR, Werbung, Architektur, Call Center.
		M: Erziehung, Bildung	Erwachsenenbildungseinrichtungen, Hochschulen.
		N: Gesundheits- und Sozialwesen	Krankenhäuser, Praxen, ambulante soziale Dienste.

Nicht erfasst wurden die Wirtschaftszweige L, O, Q des Klassifikationssystems des statistischen Bundesamtes.
(Quelle: Statistisches Bundesamt 2003)

Kodesystem in der induktiven Auswertung

- Bezeichnung der Funktion
  - Angabe einer Funktion
  - Trainee in einem Bereich
  - Traineeprogramm allgemein
- Bewerberprofil
  - Schlüsselqualifikation, Kompetenz
    - konfliktfähig
    - durchsetzungsvermögend
    - analytische fähigkeiten
    - sozialkompetenz
    - verkäuferisches talent
    - lernfähig
    - mobil
    - unternehmerisch denkend
    - kommunikationsstärke
    - Eigenverantwortung
    - Teamgeist
      - Kreativ
    - eigeninitiativ, dynamisch, motiviert
  - fachliches Interesse, Orientierung
    - branchenspezifisch interessiert
    - IT-interessiert
    - kundenorientiert
    - kaumännisch interessiert
  - Formale Anforderung
    - sehr gute sprachkenntnisse
    - Auslandsaufenthalt
    - zusatzqualifikationen
    - renommierte Universität
    - zusätzlich Berufsausbildung
    - angemessene Studiendauer
    - hochschulabsolvent
    - Studienfach
      - spezifisch
      - teilweise spezifisch
      - teilweise generalistisch
      - generalistisch
    - Abschluss gut
  - Merkmale des Programms
  - Angabe eines Programmziels
    - erfolgte Übernahme
    - div. Möglichkeiten
- Curriculum
  - 1.Viertel
    - Schulung
    - Praxisphase
  - 2.Viertel
    - on-off-alternierend
  - training-off-the-job
    - training-on-the-job
    - 3.Viertel
    - on-off-alternierend
    - training-off-the-job
    - training-on-the-job
  - 3.Viertel
    - on-off-alternierend
    - training-off-the-job
    - training-on-the-job
  - 4. Viertel
    - training-on-the-job
    - on-off-alternierend
    - training-off-the-job
- Betreuungsarrangements
  - coach
  - mentor
  - Aufbau eines Netzwerkes
  - Development Program
  - Erfahrungsaustausch
- Aufgaben
  - Genau gegeben
- Ortsbezogen
  - nur 1 standort
  - ausland
  - bundesweit
- Lernformen
  - on-the-job
    - umfangreich
    - Ähnliche Bereiche
  - Weiterbildung, off-the-job
    - Aufbaustudium
    - innerbetriebliche Akademie
    - Seminare
    - Workshops
- Arbeitsformen
  - tagesgeschäft
  - projektbezogen
- Schlagworte
  - intensiv
  - praxisnah
  - fordernd
  - gestaltungsspielraum
  - aktiv
  - eigenverantwortlich
  - Konzeptionell
  - Curriculum
    - mit Angaben
    - keine Angabe dazu
  - vielfältig
  - umfangreich
  - individuell gestaltet
  - Inhaltsbezogen
    - soft skills
    - Unternehmen kennenlernen
    - Theorie-Praxis umsetzung
    - Tätigkeit im Ressort
    - Kunden
    - Markt, Konkurrenz
    - Produkte
  - Zeitlich
    - Dauer
      - 12-17,9 Monate
      - 18-24 Monate
- Unternehmensprofil (weltweit)
  - Anzahl Mitarbeiter
    - 8.900
    - 30.000
  - Umsatz weltweit
    - 1-2 Milliarden Euro
  - Wirtschaftszweig
    - K
    - J
    - G
    - D
    - E
- Motiv der Programms seitens Unternehmen
  - Managementnachwuchs
  - Expansion
  - Trainees für das Programm gesucht
  - Zur Verstärkung
- div. Hinweise zur Bewerbung
  - gehaltsvorstellung
  - Verfügbarkeit nennen

Kategoriensystem

a. Rahmenplanung

V1 - Dauer des Trainee-Programms

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
1	Dauer	V1.1	kurz	6 Monate bis 11,9 Monate	„Mehrmonatiges Programm“	Kriterium ist, dass das Programm weniger als ein Jahr dauert.
		V1.2	mittellang	12 Monate bis 17,9 Monate	“Einjähriges Programm”, “In eineinhalb Jahren lernen sie…”	Kriterium ist die Angabe einer (durchschnittlichen) Laufzeit zwischen 12 und 17 Monaten.
		V1.3	lang	18 Monate oder länger	„Im Zeitraum von zwei Jahren“	Kriterium ist die Angabe einer Laufzeit von ca. 24 Monaten oder einer (durchschnittlichen) Laufzeit zwischen 18 und 24 Monaten.
Skalenniveau: Ordinal						

V2 - Anzahl der Arbeits- und Lernorte (on-the-job) als organisatorische Einheiten

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
2	OrgEinheiten	V2.1	eine Einheit	Es wird nur ein organisatorischer Einsatzort des Trainees angegeben.	„Sie arbeiten im Headquarter in Berlin“, „Sie lernen in unserem Unternehmen“, „in unserer Hauptverwaltung“, „Karriere bei Bosch“	Kriterium ist die Nennung einer organisatorischen Einheit.
		V2.2	mehrere Einheiten	Es werden mehrere organisatorische Einsatzorte des Trainees angegeben.	„Wir setzen Sie in Filialen ein“, „Sie absolvieren ein Training-on-the-job in unserem Tochterunternehmen in Mexiko und Brasilien“, „in unseren Unternehmen“, „bei unseren Kunden“, „in unserem Konzern“, „konzernweiter Einsatz“	Kriterium ist die Nennung von verschiedenen organisatorischen Einheiten (Filialen, Tochterunternehmen, Konzern, Gesellschaften, Profit Center).
Skalenniveau: Metrisch (binär)						

V3 – Geographische Positionierung

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
3	Geographie	V3.1	ein Ort	Der Trainee arbeitet und lernt an 1 geographischen Ort.	„Sie arbeiten im Headquarter in Berlin“, „Sie werden im Großraum München eingesetzt“	Kriterium ist die Nennung eines geographischen Ortes oder einer Region in Deutschland, wo der Trainee schwerpunktmäßig arbeiten und lernen wird. Alternativ kann auch die Angabe des Einsatzortes ein Hinweis sein
		V3.2	Bundesweit	Der Trainee arbeitet und lernt bundesweit an verschiedenen Orten.	“Sie arbeiten in verschiedenen ‘Schindler Regionen’”, „Wir setzen Sie bundesweit ein“	Kriterium ist die Nennung verschiedener geographischer Orte in Deutschland oder Regionen bzw. Bundesländer oder: Kriterium ist die Nennung verschiedener geographischer Orte ohne Angabe des Auslandes oder Außendienst ohne Nennung von Orten
		V3.3	Ausland	Der Trainee arbeitet und lernt im In- und Ausland oder nur im Ausland.	„Dabei werden Sie auch ein Training in Shanghai absolvieren.“	Kriterium ist die Nennung eines geographischen Ortes im Ausland.
Skalenniveau: Nominal						

V4 – Ressortaufenthalte

Var.	**Bezeichnung**	**Code**	**Bezeichnung**	**Definition**	**Ankerbeispiel**	**Kodierregel**
4	Ressortauf-enthalte	V4.1	ein Ressort	Es wird nur ein Ressort angegeben.	„intensive Vorbereitung auf den Vertrieb“, „in unserer Abteilung Finanzen“, „mit Schwerpunkt Controlling“, „thematisch zusammenhängende Ausbildungsstationen“	Inhaltliche Schwerpunktsetzung auf einen Bereich oder: Nennung 1 Abteilung, die einem Ressort zuordenbar ist.
		V4.2	mehrere Ressorts lang	Es werden mehrere Ressorts angegeben, wobei ein Ressort vertiefend absolviert wird.	„alle relevanten Bereiche“	Kriterium ist das Durchlaufen mehrerer Ressorts mit einem längeren Aufenthalt in einem Ressort oder die inhaltliche Fixierung auf ein Ressort neben anderen. Dies wird im Programm extra betont
		V4.3	mehrere Ressorts kurz	Es werden mehrere Ressorts, die sich voneinander inhaltlich unterscheiden, angegeben, wobei kein Ressort vertiefend absolviert wird.	„Sie erhalten Einblicke in verschiedene Unternehmensbereiche“ „vielfältige Bereiche unseres Betriebs“	Kriterien sind kürzere Aufenthalte in einem Ressort oder das Fehlen einer inhaltlichen Fixierung auf ein Ressort; Kurze Aufenthaltsdauer: bis zu 1 Drittel der Programmlaufzeit.
Skalenniveau: Nominal						

b. Stellenbeschreibung

V5 – Bezeichnung der Trainee-Stelle

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
5	TraineeStelle	V5.1	allgemein	Keine Angabe des Arbeitsbereichs, der Abteilung oder des Ressorts im Kontext der Bezeichnung der Trainee-Stelle.	„Traineeprogramm im Unternehmen X“, „Trainee-Stelle“, „Trainee als Dipl.-Ing.“, „technischer Trainee“	Kriterium ist das Fehlen einer genauen Angabe der Tätigkeit, Funktionsbezeichnung und Bereich. Lediglich Angabe der Zielgruppe.
		V5.2	unspezifisch	Angabe des Arbeitsbereichs, der Abteilung oder des Ressorts im Kontext der Bezeichnung der Trainee-Stelle.	„Trainee im Bereich Finance, Controlling, Accounting“, “als Trainee für unsere Produkte”	Angabe eines Bereiches, oder diverser Bereiche und Tätigkeiten
		V5.3	spezifisch	Relativ genaue Angabe im Kontext der Bezeichnung der Trainee-Stelle.	„Sportliche Teamleiter im Einzelhandel“	Angabe einer Berufsbezeichnung, -funktion
Skalenniveau: Nominal						

V6 - Arbeitsform

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
6	Arbeitsform	V6.1	Projektarbeit	Der Trainee arbeitet schwerpunktmäßig an Projekten	„Schwerpunkt des Programms bilden konkrete Projekte“, „sich voll in Projekten engagieren“	Kriterium ist die Betonung auf Projektarbeit.
		V6.2	Tagesgeschäft	Der Trainee arbeitet schwerpunktmäßig im Tagesgeschäft bzw. Routineaufgaben	„ihr Aufgabenbereich fordert Sie heraus“, „Umsetzung der Marketingaktivitäten“	Kriterium ist die Betonung auf Tagesgeschäft
		V6.3	Kombination	Der Trainee arbeitet sowohl an Projekten als auch im Tagesgeschäft. Es ist kein Schwerpunkt erkennbar.		Kriterium ist die Nennung von „Projektarbeit“ und „Tagesgeschäft“ ohne Schwerpunktsetzung
		V6.4	Job Rotation	Der Trainee arbeitet in verschiedenen Aufgabenbereichen.	„Es erwarten Sie Aufgabenstellungen aus verschiedenen Bereichen“, „vielfältige Einsatzgebiete“, „diverse Praxisphasen“	Kriterium ist die Nennung von verschiedenen Aufgabengebieten ohne Festlegung.
Skalenniveau: Nominal						

V7 – Gestaltung der Arbeit (Verantwortung)

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
7	Verantwortung	V7.1	groß	Der Trainee übernimmt sofort die volle Verantwortung oder er ist eigenverantwortlich.		Kriterium ist die Nennung von „voller Verantwortung“ oder sofortige Verantwortung.
		V7.2	schrittweise	Der Trainee übernimmt sukzessive die Verantwortung	„Vorbereitung zur Übernahme von Verantwortung“,	Kriterium ist die Nennung von Bezeichnungen wie „schrittweise“ und „vorbereitend“ im Kontext der Verantwortung
		V7.3	mittel	Er übernimmt Verantwortung, aber nicht sofort im vollen Ausmaß	„sie übernehmen Verantwortung für“, „Sie sind verantwortlich für die Tätigkeiten X“, „zeitweise verantwortlich“	Nennung von „Verantwortung“ oder „verantwortungsvolle Tätigkeit“ ohne Zusatz.
		V7.4	gering	Der Trainee ist teilverantwortlich oder er wirkt mit.	„Sie sind in die Bearbeitung von X involviert“, „eingebunden sein in“, „Sie unterstützen“, „Sie werden vorbereitet für die Tätigkeit“, „Einarbeitung“	Kriterium ist das Fehlen der Bezeichnung „Verantwortung“ oder ein verantwortungsbezogener Hintergrund. .
Skalenniveau: Nominal						

V8 - Fachrichtung

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
8	Fachrichtung	8.1	Naturwissenschaften	Absolvent der Naturwissenschaften	Physik, Mathematik, Chemie, Pharmazie, Medizin	Kriterium ist die Nennung von naturwissenschaftlichen Fächern durch Surfix oder aber eine Bevorzugung dieser Richtung.
		8.2	Technik/Informatik	Absolvent der Ingenieurwissenschaften oder Informatik	Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftsinformatik, Elektronik	Kriterium ist die Nennung von naturwissenschaftlichen Fächern durch Surfix oder aber eine Bevorzugung dieser Richtung.
		8.3	Wirtschaftswissenschaften	Absolvent der Wirtschaftswissenschaften	Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, Sozialwirtschaft	Kriterium ist die Nennung von naturwissenschaftlichen Fächern durch Surfix oder aber eine Bevorzugung dieser Richtung.
		8.4	Sozial/ Geisteswissenschaften	Absolvent der Sozial- und/oder Geisteswissenschaften	Soziologie, Pädagogik, Psychologie, Sozialpädagogik, Politikwissenschaften, Rechtswissenschaften	Kriterium ist die Nennung von naturwissenschaftlichen Fächern durch Surfix oder aber eine Bevorzugung dieser Richtung.
		8.5	Mehrere Studienrichtungen	Absolventen aus zwei verschiedenen Fachrichtungen	Betriebswirtschaft oder Ingenieurwissenschaften; Informatik oder Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaftliches - oder technisches Studium	Kriterium ist die Nennung von naturwissenschaftlichen Fächern durch Surfix oder aber eine Bevorzugung dieser Richtung.
		8.6	Sonstige	Es wird keine Fachrichtung genannt oder Absolvent einer anderen Studienrichtung als genannt	Kunst, Musik; allgemeiner Hochschulabschluss	Kriterium ist die Nennung von naturwissenschaftlichen Fächern durch Surfix oder aber eine Bevorzugung dieser Richtung.
Skalenniveau: Nominal						

V9 – Schwerpunkt

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
9	Schwerpunkt	V9.1	Schwerpunkt	Es wird ein fachlicher Schwerpunkt im Studienfach angegeben, das der Trainee (optimalerweise) absolviert haben sollte.	„Schwerpunkt Controlling“, „mit Ausrichtung auf Marketing“	Kriterium die Angabe der Bezeichnung „Schwerpunkt“, „Vertiefung“, „Ausrichtung“.
		V9.2	Keine Schwerpunkte	Es wird kein fachlicher Schwerpunkt im Studienfach angegeben, das der Trainee (optimalerweise) absolviert haben sollte		Kriterium ist das Fehlen der Angabe „Schwerpunkt“, „Vertiefung“ etc.
Skalenniveau: Metrisch (binär)						

V10 - Fremdsprachenkenntnisse

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
10	Fremdsprache	V10.1	FS erwartet	Es werden gute Kenntnisse in mindestens einer Fremdsprache erwartet.	„Sie können sich auf Englisch sicher präsentieren“, „Sie können fundierte Englischkenntnisse vorweisen“.	Angabe von Begriffen, die auf „geforderte“ Fähigkeiten hinweisen.
		V10.2	FS bevorzugt	Bewerber mit guten Fremdsprachenkenntnissen werden bevorzugt.	“Bevorzugt gute Kenntnisse in einer Fremdsprache”, „Sie sollten gute Englisch-Kenntnisse haben“, „gute Englischkenntnisse runden Ihr Profil ab“, Ausschreibung auf Englisch.	Angabe von Begriffen, die auf „erwünschte“, oder „bevorzugte“ Fähigkeiten hinweisen, oder Benützung eines Konjunktivs; Alternativ: anhand der Ausschreibung ist erkennbar, dass zur Absolvierung des Programms gute Sprachkenntnisse wichtig sind.
		V10.3	FS kA	Keine Angabe zur Fremdsprache		Angaben zur Fremdsprache fehlen.
Skalenniveau: Ordinal						

V11 – Auslandsaufenthalt

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
11	Ausland	V11.1	Ausl erwartet	Es wird ein Auslandsaufenthalt erwartet.	„Sie haben mehrere Monate im Ausland verbracht“.	Anhand der Ausschreibung ist erkennbar, dass die Bewerber Auslandserfahrungen aufweisen sollten..
		V11.2	Ausl bevorzugt	Ein Auslandsaufenthalt ist erwünscht.	„Praktika bevorzugt im Ausland“, „Sie haben optimalerweise ein Semester im Ausland absolviert“.	Anhand der Ausschreibung ist erkennbar, dass die Bewerber mit Auslandserfahrungen bevorzugt werden.
		V11.3	Ausl kA	Keine Angabe zu einem Auslandsaufenthalt.		Angabe zu einem Auslandsaufenthalt fehlen.
Skalenniveau: Ordinal						

V12 – Bewertung Zusatzqualifikation

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
12	Zusatzqualifi-aktion	V12.1	Zusatzqu hoch	Anteil der Zusatzqualifikationen (ohne ISCED-97-5a-Ausbildung) ist hoch.	Promotion, Praktikum, Auslandserfahrung, Projekterfahrung, Studentenstelle, soziales Engagement, spezielle Methodenkenntnisse	Es werden mindestens fünf Aspekte genannt, die obligatorisch oder bevorzugt erwartet werden.
		V12.2	Zusatzqu mittel	Anteil der Zusatzqualifikationen (ohne ISCED-97-5a-Ausbildung) ist mittel.	s.o.	Es werden vier bis drei Aspekte genannt, die obligatorisch oder bevorzugt erwartet werden
		V12.3	Zusatzqu wenig	Anteil der Zusatzqualifikationen (ohne ISCED-97-5a-Ausbildung) ist gering.	s.o.	Es werden weniger als Aspekte oder keiner genannt, die obligatorisch bzw. bevorzugt erwartet werden.
Skalenniveau: Ordinal						

V13 - Praxiserfahrungen

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
13	Praxiserfahrung	V13.1	Praxis essentiell	Der Bewerber muss eine praxisbezogene Erfahrung vorweisen.	„Sie haben in mehreren Praktika ihr Wissen unter Beweis gestellt“	Kriterium ist die Angabe der Erfordernis praktischer Erfahrungen.
		V13.2	Praxis relevant	Es wird erwünscht, dass der Bewerber eine praxisbezogene Erfahrung vorweist.	„Sie haben bevorzugt praktische Erfahrungen gesammelt“	Kriterium ist die Angabe der Erwünschtheit praktischer Erfahrungen.
		V13.3	Praxis kA	Es wird nicht erwähnt, dass der Bewerber eine praxisbezogene Erfahrung vorweisen soll.		Kriterium ist das Fehlen einer Angabe zu praktischen Erfahrungen.
Skalenniveau: Ordinal						

V14 – Personal

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
V14	Führungserwartung	V14.1	Führungserw hoch	Personale Bereitschaft und Wille zur Übernahme einer Führungsposition	„Wille und Potential zur Übernahme von Führungsverantwortung“, „Sie streben eine Führungsposition an“.	Explizite Nennung der Bereitschaft, Potenzial oder Wille zur Übernahme einer Führungsposition.
		V14.2	Führungserw mittel	Personale Bereitschaft und Wille zur Planung einer Karriere.	„Sie planen ihren Karriereschritt und suchen die Herausforderung“, „Ihr Einsatz bestimmt Ihre Entwicklung“, „Sie zeichnen sich durch ein hohes Maß an Durchsetzungsvermögen aus.“ „Sie denken unternehmerisch.“	Implizite Nennung oder Andeutung, dass der ideale Kandidat einen großen Karriereschritt plant, daran arbeitet oder dies durch seine Persönlichkeitsdisposition unterstreicht: z.B. Durchsetzungsvermögen, Zielstrebigkeit.
		V14.3	Führungserw gering	Personale Bereitschaft und Wille zur Planung der Mitarbeit im Unternehmen.	„Wir suchen Teamplayer“, „Motiviert, Engagiert.“ „Kreativität, Teamgeist.“	Fehlen einer Nennung zur personalen Bereitschaft und Wille und/oder andere Angabe.
Skalenniveau: Ordinal						

V15 – sonstiges Know-How

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
15	SonstKnowHow	V15.1	Metho-den_Tätigkeiten	Einschlägiges Methodenwissen oder Erfahrungen, die den Tätigkeitsbereich betreffen.	„Sie haben gute Kenntnisse in SAP R/3“	Kriterium ist die Angabe von Methoden und Verfahren, wie z.B. bestimmte Programmiersprachen (Ausnahme: MS Office, weil zu verbreitet).
		V15.2	Branche	Wissen oder Erfahrungen im Kontext der gleichen Branche.	„Praktika in der Industrie.“	Kriterium ist die Angabe von branchengleichen Kenntnissen und Erfahrungen.
		V15.3	Anderes Know-How	Es wird ein zusätzliches Wissen vorausgesetzt, das der Trainee durch sein Studium nicht belegen kann.	„Ein hohes Maß an technischem Verständnis setzen wir voraus“. „Dipl.-Ingenieur mit kaufmännischem Wissen.“	Kriterium ist die Angabe von Wissen, das vor dem Hintergrund des Studiums fachfremd ist.
		V15.4	Know-How kA	Es wird kein zusätzliches Wissen vorausgesetzt.		Kriterium ist das Fehlen von Angaben zu einem nicht fachbezogenen Zusatzwissen.
Skalierung: Nominal						

c. Curriculare Planung

V16 – Abschlussbezogene Weiterbildung

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
16	Abschluss-bezWB	V16.1	Abschluss_Zert	Das Programm beinhaltet eine abschlussbezogene Weiterbildungsform.	„Mit Ausbildung zum staatlich anerkannten Medizintechniker“, „Nebenberufliches Absolvieren eines MBA-Studiengangs.“	Kriterium ist die Angabe einer Weiterbildungsmaßnahme, die mit einem Zertifikat oder einem anerkannten Abschluss endet.
		V16.2	Abschluss_Zert kA	Das Programm beinhaltet keine abschlussbezogene Weiterbildungsform.		Kriterium ist das Fehlen einer Angabe zu einer Weiterbildungsmaßnahme, die mit einem Zertifikat oder einem anerkannten Abschluss endet.
Skalierung: Metrisch (binär)						

V17 – Fokus On- versus off –the-job

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
17	On_OffJob	V17.1	Off_the_job	Der Anteil von Off-the-Job-Maßnahmen im Programm ist erkennbar hoch.	„Der Trainee absolviert zu Beginn des Programms eine intensive Schulung.“	Kriterium ist, dass Off-the-job-Maßnahmen das Training-on-the-Job nicht nur begleiten, sondern einen hohen Stellenwert haben.
		V17.2	On_Off	Der Anteil von Off-the-Job-Maßnahmen und On-the-Job-Maßnahmen ist im Programm erkennbar gleich hoch.	“Programm zwischen Theorie und Praxis”, „Durch eine Kombination an Tagesgeschäft und Weiterbildungsmaßnahmen vermitteln wir Ihnen das nötige Wissen“.	Es ist erkennbar, dass das Programm sowohl on-the-job als auch off-the-job Maßnahmen beinhaltet. Oder: Es wird betont, dass das Programm theorie- und praxisbezogen ist.
		V17.3	On_the_job	Der Anteil von On-the-Job-Maßnahmen im Programm ist erkennbar hoch.	„Intensives learning-by-doing“.	Es werden keine Maßnahmen außerhalb des Arbeitsplatzes genannt. Oder: es wird ersichtlich, dass die Off-the-Job Maßnahmen das On-the-job-Training begleiten.
Skalierung: Nominal						

V18 - Inhalt

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
18	Inhalt	V18.1	Branche_Bereich	Inhalte, die das Kerngeschäft des Unternehmens betreffen: Produkte, Fertigung, Technologie oder die gesamte Branche des Unternehmens.	„Sie lernen unsere Produktpalette kennen“,	Kriterium ist der Bezug des Inhalts zum Kerngeschäft bzw. Wertschöpfungsprozess des Unternehmens. Die Tätigkeit wird hier außer Acht gelassen.
		V18.2	Unternehmen	Inhalte, die die Organisationsstrukturen und -prozesse des Unternehmens oder dessen Umfeld (Kunden, Lieferanten) *allgemein* betreffen.	„Sie durchlaufen unsere Bereiche und lernen so unser Unternehmen kennen“.	Kriterium ist der Bezug des Inhalts zu allgemeinen Prozessen und Strukturen des Unternehmens ohne expliziten Bezug zur Wertschöpfungskette
		V18.3	Tätigkeit_Funktion	Inhalte, die speziell den Tätigkeitsbereich, in dem der Trainee eingesetzt wird, tangieren.	„Lernen in Controlling-Projekten“, „Vertragsverhandlungen“, „Bearbeitung von Aufträgen“.	Kriterium ist der Bezug zur Arbeitstätigkeit, insbesondere den Methoden.
		V18.4	Inhalt gemischt	Verschiedene Inhalte werden gemeinsam genannt.		Kriterium ist die Nennung einer Vielzahl von verschiedenen Inhalten, die den obigen Kategorien nicht eindeutig zugeordnet werden können.
Skalenniveau: Nominal						

V19 - Berufliches Ziel

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
19	Ziel	V19.1	Führungskraft	Im Programm wird die Perspektive auf eine Führungsposition explizit genannt.	„Wir bereiten Sie auf zukünftige Führungsaufgaben vor.“	Kriterium die Angabe von Bezeichnungen, die auf eine Führungsposition hindeuten.
		V19.2	Stelle_Einstieg	Etablierung bzw. Einstieg in einer Stelle bzw. Funktion im Unternehmen, die nicht explizit eine Führungsstelle darstellt.	„Sie bereiten sich optimal auf Ihr zukünftiges Einsatzgebiet vor.“ „Sie bekommen die Chance, sich in der Funktion eines Produktmanagers zu bewähren.“	Kriterium ist der Bezug des Ziels zu einer Planstelle, die keine Führungsposition darstellt. Oder: Kriterium ist die Nennung von Bezeichnungen, die auf einen beruflichen Einstieg hindeuten.
		V19.3	Motiv Unt	Sonstige Motive des Unternehmens, die eine Übernahme rechtfertigen.	„zur Expansion“, „zur Verstärkung des Teams“, „für unsere Projekte“, „wir suchen für unser Trainee-Programm“.	Kriterium ist die Angabe von Motiven des Unternehmens, die auch als Ziele des Programms interpretiert werden können.
		V19.4	Ziele offen	Es werden keine klaren Ziele des Programms genannt oder das Ziel bleibt offen.	„im Anschluss an das Programm erörtern wir gemeinsam Ihre Perspektive im Unternehmen“.	Kriterium ist das Fehlen der Angabe eines Ziels.
Skalierung: Nominal						

d. Strukturmerkmale

V20 – Strukturierung

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
20	Strukturierung	V20.1	geschlossen-strukt	Die Rahmendaten, die Stellenbeschreibung oder das Curriculum sind ausführlich oder exakt dokumentiert.		Es werden mehr als sechs Aufgaben, Rahmendaten oder Elemente genannt oder: exakter Ablauf des Programms gegeben.
		V20.2	offen-unstrukt	Die Rahmendaten oder die Stellenbeschreibung oder das Curriculum sind offener oder nicht detailliert dokumentiert.		Es werden nur Aufgabenschwerpunkte oder zwischen drei und fünf Aufgaben, sowie wenige Rahmendaten oder Elemente genannt.
		V20.3	Beschreibung fehlt	Es fehlt eine ausführliche oder exakte Beschreibung der Stelle und des Curriculums.		Kriterium ist das Fehlen einer Stellenbeschreibung oder eines Curriculums.
Skalenniveau: Nominal						

V21 - Standardisierung

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
21	Standard	V21.1	Baukasten	Das Programm weist ein Baukasten-System auf, das den Standard im Unternehmen darstellt.	„Der Trainee durchläuft insgesamt drei Stationen". „Das Traineeprogramm ist in vier Phasen unterteilt."	Nennung von „Modul", „Bausteinen, „Etappen", „Stationen" oder anderen Begriffen, die auf ein standardisiertes Programm hindeuten.
		V21.2	Kein Baukasten	Das Programm weist kein Baukasten-System auf, das den Standard im Unternehmen darstellt.		Kriterium ist das Fehlen dieser Begriffe.
Skalenniveau: Metrisch (binär)						

V22 - Individualisierung

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
22	Individualisierung	V22.1	Individ	Das Programm ist individuell an den Trainee angepasst.	„Sie durchlaufen ein speziell auf Sie angepasstes Programm", „maßgescheidertes Programm".	Nennung von Begriffen wie z.B. „maßgeschneidert", „individuell", „zugeschnitten".
		V22.2	Individ kA	Es wird nicht erwähnt, dass das Programm individuell an den Trainee angepasst wird.		Kriterium ist das Fehlen dieser Begriffe.
Skalenniveau: Metrisch (binär)						

V23 - Didaktikbezug

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
23	Didaktikbezug	V23.1	Didaktik hoch	In den Programmen werden in erster Linie didaktische Elemente genannt z.B. Seminare, Training-on-the-job, -off-the-job und Workshops im Gegensatz zu nicht-didaktischen Formen.	„Sie absolvieren fortlaufend Trainings"	Kriterium ist das Fehlen von nicht-didaktischen Elementen (Mentoring, Coaching, Arrangements) und das Vorhandensein von Begriffen wie, Weiterbildung, Seminare, Workshops..
		V23.2	Didaktik mittel	In den Programmen werden didaktische und nicht-didaktische Elemente genannt.	„Sie durchlaufen einige Trainings und werden dabei von einem Mentor unterstützt."	Kriterium ist ein ausgewogenes Verhältnis von didaktischen und nicht-didaktischen Elementen.
		V23.3	Didaktik gering	In den Programmen werden in erster Linie nicht-didaktische Elemente genannt.	„Ein Mentor steht Ihnen zur Seite"	Kriterium ist das Fehlen von didaktischen Elementen, wie Weiterbildung, Seminare, Workshops, und das Vorhandensein von Begriffen, wie Mentoring, Coaching, Arrangements.
		V23.4	Didaktik kA	In den Programmen wird kein pädagogisches Element genannt.		Es fehlen pädagogische „Elemente".
Skalierung: Nominal						

V24 – „Logik“

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
24	„Logik“	V24.1	Paed	Es ist die pädagogische Intention der Lernförderung im Vordergrund. Anhand der Wortwahl und Formulierung ist dies erkennbar.	„Kennenlernen von Bereichen und Aufgaben“, „Sie erwerben einschlägiges Know How in Trainingsmaßnahmen, das sie dann in einer Praxisphase umsetzen können.“	Kriterium ist die überwiegende Angabe von pädagogischen Begriffe wie, „Kennen lernen“, „Erfahren“, „lernen“, „vertraut machen“, „Sie werden vorbereitet auf“, „Wir unterstützen Sie bei …“ im Gegensatz zu tätigkeitsbezogenen Begriffen. Oder: Die Stellenbeschreibung ist im Gegensatz zur Erläuterung der Weiterbildungsmaßnahmen kürzer.
		V24.2	Paed-Arbeit	Es ist eine pädagogische und betriebswirtschaftliche Intention erkennbar.	„Sie lernen die verschiedenen Funktionsbereiche kennen und bearbeiten eigenständig Anfragen“.	
		V24.3	Arbeit	Es ist die betriebswirtschaftliche Intention des ökonomischen Kalküls im Vordergrund.	„Sie arbeiten von Anfang an in Marketing-Projekten mit und unterstützen das Team bei der Dokumentation.“	Kriterium ist die überwiegende Angabe von tätigkeitsbezogenen Begriffen, wie „Sie werden eingesetzt“, „Sie arbeiten“, „Sie sind zuständig für die Tätigkeit“, „Mitarbeit bei…“
Skalierung: Nominal						

V25 - Partizipation

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
25	Partizipation	V25.1	Partizipation	Bei der Gestaltung oder Durchführung des Programms wirken das Unternehmen und der Trainee gemeinsam mit.	„Hier können Sie das Programm nach eigenen Interessen und Eignungen mitgestalten.“ „Währenddessen werden wir mit Ihnen gemeinsam aktiv nach einer Möglichkeit suchen, Ihr Potential weiterhin gewinnbringend in unserem Unternehmen einzusetzen“.	Kriterium ist die Angabe von Begriffen wie „Gemeinsam“, „Miteinander“, „Zusammen gestalten“ oder: Berücksichtigung der Interessen und Anliegen des Trainees im Kontext der Planung, Durchführung und Evaluierung.
		V25.2	Partizipation kA	Es ist nicht erkennbar, dass bei der Gestaltung oder Durchführung des Programms das Unternehmen und der Trainee gemeinsam wirken.		Kriterium ist das Fehlen der obigen Angaben bzw. der Berücksichtigung der Interessen und Anliegen des Trainees.
Skalenniveau: Metrisch (binär)						

e. Unternehmensprofil

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Definition
26	Wirtschafts-zweig	V26.1	D	Verarbeitendes Gewerbe
		V26.2	E	Energie- und Wasserversorgung
		V26.3	F	Baugewerbe
		V26.4	G	Handel
		V26.5	I	Verkehr, Nachrichtenübermittlung
		V26.6	J	Kredit- und Versicherungsgewerbe
		V26.7	K	Grundstücks- u. Wohnungswesen, sonst. Vermietung beweglicher Sachen
		V26.8	M	Erziehung, Bildung
Skalierung: Nominal				

Var.	Bezeichnung	Code	Bezeichnung	Ankerbeispiel	Kodierregel
27	Mitarbeiter	V27.1	ueber 100.000	-	Mitarbeiterzahl weltweit
		V27.2	10.001-100.000	-	-
		V27.3	5.001-10.000	-	-
		V27.4	1.001-5.000	-	-
		V27.5	5001-1.000		-
		V27.6	100-500	„Mittelständisches Unternehmen“	Alternativ Bezeichnung „mittelständisches Unternehmen“ (gemäß KMU)
		V27.7	unter 100	„Kleinunternehmen“	Alternativ Bezeichnung „Kleinunternehmen“ (gemäß KMU)
Skalierung: Ordinal					

Leitfaden für das telefonische Interview:

Guten Tag Frau/Herr …..,

Ich habe die Trainee-Programm-Stellenanzeige „….“ im Online-Jobportal „…“ gelesen und mich bereits auf Ihrer Homepage über das Programm erkundigt. Gerne würde ich weitere Informationen darüber erhalten.

Mein Hintergrund: Ich schreibe zur Zeit an meiner Diplom-Arbeit zum Thema „Trainee-Programme für Hochschulabsolventen“ im Fach Diplom-Pädagogik und mache darin eine empirische Untersuchung zur didaktischen Ausgestaltung und Konzeption von Trainee-Programmen in Unternehmen. Ich habe Ihr Programm zufällig ausgewählt. D.h. ich bin nicht als potenzielle Bewerberin an Ihrem Programm interessiert, sondern als Diplomandin der Pädagogik (nicht der Betriebswirtschaft).

Ich würde Sie gerne über einige zusätzliche didaktische Rahmeninformationen Ihres Programms befragen, die ich auf Ihrer Homepage nicht finden konnte. Z.B. Wie lange das Programm dauert, wie gelernt und gearbeitet wird. Es werden keine vertraulichen Daten abgefragt (z.B. über das Gehalt, Erfolg und Zufriedenheit des Programms), Ihr Programm wird auch nicht bewertet. Die Befragung ist offen, dauert nur kurz und ist nicht anonymisiert.

Haben Sie Zeit, mir einige Fragen zu beantworten?

1. Frage: Wie lange dauert Ihr Programm insgesamt?

2. Frage: Ist das Programm modular gestaltet? D.h. weist das Programm einen genauen Ablauf mit fixierter zeitlich-örtlicher Phasenaufteilung auf.

Frageblock A: Wenn Nein

3a. Frage: Ist Ihr Programm mehr individuell gestaltet? D.h. ist das Programm auf die Ziele und Kompetenzen des Trainees zugeschnitten?

Frageblock B: Wenn Ja:

3b. Frage: Wie sieht die modulare Ausgestaltung aus?

4. Frage: Wird der Trainee in einem Ressort (z.B. Controlling) eingesetzt oder durchläuft er mehrere Ressorts?

5. Frage: Arbeitet der Trainee an verschiedenen Orten?

Eventuell:

6. Frage: Wird der Trainee auch in anderen organisatorischen Einheiten, wie z.B. Tochterunternehmen oder Filialen, eingesetzt?

Anhang B

Deskriptive Auswertung

a. Rahmenplanung (V1 bis V4)

V1:

Dauer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	kurz	14	15,6	15,6	15,6
	mittellang	41	45,6	45,6	61,1
	lang	35	38,9	38,9	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V2:

OrgEinheiten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eine Einheit	70	77,8	77,8	77,8
	mehrere Einheiten	20	22,2	22,2	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V3:

Geographie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ein Ort	42	46,7	47,7	47,7
	bundesweit	17	18,9	19,3	67,0
	Ausland	29	32,2	33,0	100,0
	Gesamt	88	97,8	100,0	
Fehlend	System	2	2,2		
Gesamt		90	100,0		

V4:

Ressortaufenthalte

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ein Ressort	59	65,6	66,3	66,3
	mehrere Ressorts lang	10	11,1	11,2	77,5
	mehrere Ressorts kurz	20	22,2	22,5	100,0
	Gesamt	89	98,9	100,0	
Fehlend	System	1	1,1		
Gesamt		90	100,0		

b. Stellenbeschreibung (V5 bis V15)

V5:

TraineeStelle

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	allgemein	23	25,6	25,6	25,6
	unspezifisch	58	64,4	64,4	90,0
	spezifisch	9	10,0	10,0	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V6:

Arbeitsform

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Projektarbeit	23	25,6	27,1	27,1
	Tagesgeschaeft	15	16,7	17,6	44,7
	Kombination	28	31,1	32,9	77,6
	Job Rotation	19	21,1	22,4	100,0
	Gesamt	85	94,4	100,0	
Fehlend	System	5	5,6		
Gesamt		90	100,0		

V7:

Verantwortung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gross	13	14,4	16,5	16,5
	schrittweise	10	11,1	12,7	29,1
	mittel	17	18,9	21,5	50,6
	gering	39	43,3	49,4	100,0
	Gesamt	79	87,8	100,0	
Fehlend	System	11	12,2		
Gesamt		90	100,0		

V8:

Fachrichtung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Naturwiss	4	4,4	4,4	4,4
	Technik_Informatik	32	35,6	35,6	40,0
	Wirtschaftswiss	15	16,7	16,7	56,7
	Sozial_Geisteswiss	3	3,3	3,3	60,0
	mehrere Studienrichtungen	21	23,3	23,3	83,3
	Sonstige	15	16,7	16,7	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V9:

Schwerpunkt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Schwerpunkt	34	37,8	37,8	37,8
	keine Schwerpunkte	56	62,2	62,2	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V10:

Fremdsprache

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	FS erwartet	53	58,9	58,9	58,9
	FS bevorzugt	9	10,0	10,0	68,9
	FS kA	28	31,1	31,1	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V11:

Ausland

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ausl erwartet	12	13,3	13,3	13,3
	Ausl bevorzugt	17	18,9	18,9	32,2
	Ausl kA	61	67,8	67,8	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V12:

Zusatzqualifikation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Zusatzqu hoch	14	15,6	15,6	15,6
	Zusatzqu mittel	29	32,2	32,2	47,8
	Zusatzqu wenig	47	52,2	52,2	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V13:

Praxiserfahrung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Praxis essentiell	47	52,2	52,2	52,2
	Praxis relevant	15	16,7	16,7	68,9
	Praxis kA	28	31,1	31,1	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V14:

Fuehrungserwartung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Fuehrungserw hoch	6	6,7	6,7	6,7
	Fuehrungserw mittel	26	28,9	29,2	36,0
	Fuehrungserw gering	57	63,3	64,0	100,0
	Gesamt	89	98,9	100,0	
Fehlend	System	1	1,1		
Gesamt		90	100,0		

V15:

sonstKnowHow

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Methoden_Taetigk	28	31,1	31,5	31,5
	Branche	23	25,6	25,8	57,3
	anderes KnowHow	9	10,0	10,1	67,4
	KnowHow kA	29	32,2	32,6	100,0
	Gesamt	89	98,9	100,0	
Fehlend	System	1	1,1		
Gesamt		90	100,0		

c. Curriculare Planung (V16 bis V19)

V16:

AbschlussbezWB

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Abschluss_Zert	5	5,6	5,6	5,6
	Abschluss_Zert kA	85	94,4	94,4	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V17:

On_offJob

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	off_the_job	7	7,8	7,8	7,8
	on_off	35	38,9	38,9	46,7
	on_the_job	48	53,3	53,3	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V18:

Inhalt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Branche_Bereich	15	16,7	16,7	16,7
	Unternehmen	19	21,1	21,1	37,8
	Taetigk_Funktion	34	37,8	37,8	75,6
	Inhalt gemischt	22	24,4	24,4	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V19:

Ziel

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Fuehrungskraft	18	20,0	20,0	20,0
	Stelle_Einstieg	38	42,2	42,2	62,2
	Motiv Unt	12	13,3	13,3	75,6
	Ziele offen	22	24,4	24,4	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

d. Strukturmerkmale (V20 bis V25)

V20:

Strukturierung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	geschlossen_strukt	27	30,0	30,0	30,0
	offen_unstrukt	40	44,4	44,4	74,4
	Beschreibung fehlt	23	25,6	25,6	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V21:

Standardisierung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Baukasten	39	43,3	43,3	43,3
	kein Baukasten	51	56,7	56,7	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V22:

Individualisierung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Individ	42	46,7	46,7	46,7
	Individ kA	48	53,3	53,3	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V23:

Didaktikbezug

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Didaktik hoch	32	35,6	35,6	35,6
	Didaktik mittel	34	37,8	37,8	73,3
	Didaktik gering	13	14,4	14,4	87,8
	Didaktik kA	11	12,2	12,2	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V24:

Logik

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Paed	44	48,9	48,9	48,9
	Paed_Arbeit	36	40,0	40,0	88,9
	Arbeit	10	11,1	11,1	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

V25:

Partizipation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Partizipation	20	22,2	22,2	22,2
	Partizipation kA	70	77,8	77,8	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

e. Profil Unternehmen (V26, V27)

v26:

Wirtschaftszweig

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Verarbeitendes Gewerbe	43	47,8	47,8	47,8
	Energie- und Wasserversorgung	1	1,1	1,1	48,9
	Baugewerbe	1	1,1	1,1	50,0
	Handel	3	3,3	3,3	53,3
	Verkehr-Nachrichten	4	4,4	4,4	57,8
	Kredit-Versicherung	13	14,4	14,4	72,2
	bewegliche Sachen	24	26,7	26,7	98,9
	Bildung	1	1,1	1,1	100,0
	Gesamt	90	100,0	100,0	

v27:

Mitarbeiterzahl

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ueber 100.000	7	7,8	8,2	8,2
	10.001-100.000	28	31,1	32,9	41,2
	5.001-10.000	16	17,8	18,8	60,0
	1.001-5.000	16	17,8	18,8	78,8
	501-1.000	3	3,3	3,5	82,4
	100-500	8	8,9	9,4	91,8
	unter 100	7	7,8	8,2	100,0
	Gesamt	85	94,4	100,0	
Fehlend	System	5	5,6		
Gesamt		90	100,0		

Inferenzstatistische Auswertung: Signifikanztests

Zu 1.: Tätigkeitsfeld (v28) und Variablen der Stellenbeschreibung (v5 bis v7)

v28 – v5: Taetigkeitsfeld * TraineeStelle

Kreuztabelle

			TraineeStelle			
			allgemein	unspezifisch	spezifisch	Gesamt
Taetigkeitsfeld	technisch	Anzahl	8	19	3	30
		Erwartete Anzahl	7,7	19,3	3,0	30,0
	kaufmaennisch	Anzahl	9	17	4	30
		Erwartete Anzahl	7,7	19,3	3,0	30,0
	diverse	Anzahl	6	22	2	30
		Erwartete Anzahl	7,7	19,3	3,0	30,0
Gesamt		Anzahl	23	58	9	90
		Erwartete Anzahl	23,0	58,0	9,0	90,0

v28 – v6: Taetigkeitsfeld * Arbeitsform

Kreuztabelle

			Arbeitsform				Gesamt
			Projektarbeit	Tagesgeschaeft	Kombination	Job Rotation	
Taetigkeitsfeld	technisch	Anzahl	7	5	10	8	30
		Erwartete Anzahl	8,1	5,3	9,9	6,7	30,0
	kaufmaennisch	Anzahl	10	6	7	6	29
		Erwartete Anzahl	7,8	5,1	9,6	6,5	29,0
	diverse	Anzahl	6	4	11	5	26
		Erwartete Anzahl	7,0	4,6	8,6	5,8	26,0
Gesamt		Anzahl	23	15	28	19	85
		Erwartete Anzahl	23,0	15,0	28,0	19,0	85,0

v28 – v7: Taetigkeitsfeld * Verantwortung

Kreuztabelle

			Verantwortung				Gesamt
			gross	schrittweise	mittel	gering	
Taetigkeitsfeld	technisch	Anzahl	4	3	8	11	26
		Erwartete Anzahl	4,3	3,3	5,6	12,8	26,0
	kaufmaennisch	Anzahl	1	4	5	17	27
		Erwartete Anzahl	4,4	3,4	5,8	13,3	27,0
	diverse	Anzahl	8	3	4	11	26
		Erwartete Anzahl	4,3	3,3	5,6	12,8	26,0
Gesamt		Anzahl	13	10	17	39	79
		Erwartete Anzahl	13,0	10,0	17,0	39,0	79,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	9,211(a)	6	,162
Likelihood-Quotient	9,656	6	,140
Zusammenhang linear-mit-linear	,952	1	,329
Anzahl der gültigen Fälle	79		

a 6 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,29.

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler(a)	Näherungsweises T(b)	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Lambda	Symmetrisch	,109	,046	2,196	,028
		Taetigkeitsfeld abhängig	,192	,081	2,196	,028
		Verantwortung abhängig	,000	,000	.(c)	.(c)
	Goodman-und-Kruskal-Tau	Taetigkeitsfeld abhängig	,059	,035		,167(d)
		Verantwortung abhängig	,040	,027		,157(d)

a Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
b Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
c Kann nicht berechnet werden, weil der asymptotische Standardfehler gleich Null ist.
d Basierend auf Chi-Quadrat-Näherung

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,341	,162
	Cramer-V	,241	,162
	Kontingenzkoeffizient	,323	,162
Anzahl der gültigen Fälle		79	

a Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
b Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Zu 2.: Industrie- und Dienstleistungsunternehmen (v29) und Variablen des Anforderungsprofils (v8 bis v15)

v29 – v8: IndustDienstl * Fachrichtung

Kreuztabelle

			Fachrichtung						
			Naturwiss	Technik_Informatik	Wirtschaftswiss	Sozial_Geisteswiss	mehrere Studienrichtungen	Sonstige	Gesamt
IndustDienstl	Industrie	Anzahl	1	24	6	0	9	5	45
		Erwartete Anzahl	2,0	16,0	7,5	1,5	10,5	7,5	45,0
	Dienstleistung	Anzahl	3	8	9	3	12	10	45
		Erwartete Anzahl	2,0	16,0	7,5	1,5	10,5	7,5	45,0
Gesamt		Anzahl	4	32	15	3	21	15	90
		Erwartete Anzahl	4,0	32,0	15,0	3,0	21,0	15,0	90,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	14,695(a)	5	,012
Likelihood-Quotient	16,310	5	,006
Zusammenhang linear-mit-linear	5,291	1	,021
Anzahl der gültigen Fälle	90		

a 4 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,50.

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler(a)	Näherungsweises T(b)	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Lambda	Symmetrisch	,194	,088	2,025	,043
		IndustDienstl abhängig	,356	,136	2,154	,031
		Fachrichtung abhängig	,069	,074	,898	,369
	Goodman-und-Kruskal-Tau	IndustDienstl abhängig	,163	,068		,013(c)
		Fachrichtung abhängig	,051	,027		,000(c)

a Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
b Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
c Basierend auf Chi-Quadrat-Näherung

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,404	,012
	Cramer-V	,404	,012
	Kontingenzkoeffizient	,375	,012
Anzahl der gültigen Fälle		90	

a Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
b Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

v29 – v9: IndustDienstl * Schwerpunkt

Kreuztabelle

			Schwerpunkt		Gesamt
			Schwerpunkt	keine Schwerpunkte	
IndustDienstl	Industrie	Anzahl	17	28	45
		Erwartete Anzahl	17,0	28,0	45,0
	Dienstleistung	Anzahl	17	28	45
		Erwartete Anzahl	17,0	28,0	45,0
Gesamt		Anzahl	34	56	90
		Erwartete Anzahl	34,0	56,0	90,0

v29 – v10: IndustDienstl * Fremdsprache

Kreuztabelle

IndustDienstl * Fremdsprache Kreuztabelle

			Fremdsprache			Gesamt
			FS erwartet	FS bevorzugt	FS kA	
IndustDienstl	Industrie	Anzahl	27	4	14	45
		Erwartete Anzahl	26,5	4,5	14,0	45,0
	Dienstleistung	Anzahl	26	5	14	45
		Erwartete Anzahl	26,5	4,5	14,0	45,0
Gesamt		Anzahl	53	9	28	90
		Erwartete Anzahl	53,0	9,0	28,0	90,0

v29 – v11: IndustDienstl * Ausland

Kreuztabelle

			Ausland			
			Ausl erwartet	Ausl bevorzugt	Ausl kA	Gesamt
IndustDienstl	Industrie	Anzahl	11	9	25	45
		Erwartete Anzahl	6,0	8,5	30,5	45,0
	Dienstleistung	Anzahl	1	8	36	45
		Erwartete Anzahl	6,0	8,5	30,5	45,0
Gesamt		Anzahl	12	17	61	90
		Erwartete Anzahl	12,0	17,0	61,0	90,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	10,376(a)	2	,006
Likelihood-Quotient	11,805	2	,003
Zusammenhang linear-mit-linear	9,414	1	,002
Anzahl der gültigen Fälle	90		

a 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 6,00.

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler(a)	Näherungsweises T(b)	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Lambda	Symmetrisch	,149	,098	1,424	,154
		IndustDienstl abhängig	,244	,151	1,424	,154
		Ausland abhängig	,000	,000	.(c)	.(c)
	Goodman-und-Kruskal-Tau	IndustDienstl abhängig	,115	,047		,006(d)
		Ausland abhängig	,056	,034		,007(d)

a Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
b Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
c Kann nicht berechnet werden, weil der asymptotische Standardfehler gleich Null ist.
d Basierend auf Chi-Quadrat-Näherung

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,340	,006
	Cramer-V	,340	,006
	Kontingenzkoeffizient	,322	,006
Anzahl der gültigen Fälle		90	

a Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
b Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

v29 – v12: IndustDienstl * Zusatzqualifikation

Kreuztabelle

			Zusatzqualifikation			
			Zusatzqu hoch	Zusatzqu mittel	Zusatzqu wenig	Gesamt
IndustDienstl	Industrie	Anzahl	9	15	21	45
		Erwartete Anzahl	7,0	14,5	23,5	45,0
	Dienstleistung	Anzahl	5	14	26	45
		Erwartete Anzahl	7,0	14,5	23,5	45,0
Gesamt		Anzahl	14	29	47	90
		Erwartete Anzahl	14,0	29,0	47,0	90,0

v29 – v13: IndustDienstl * Praxiserfahrung

Kreuztabelle

			Praxiserfahrung			
			Praxis essentiell	Praxis relevant	Praxis kA	Gesamt
IndustDienstl	Industrie	Anzahl	22	7	16	45
		Erwartete Anzahl	23,5	7,5	14,0	45,0
	Dienstleistung	Anzahl	25	8	12	45
		Erwartete Anzahl	23,5	7,5	14,0	45,0
Gesamt		Anzahl	47	15	28	90
		Erwartete Anzahl	47,0	15,0	28,0	90,0

v29 – v14: IndustDienstl * Fuehrungserwartung

Kreuztabelle

			Fuehrungserwartung			
			Fuehrungserw hoch	Fuehrungserw mittel	Fuehrungserw gering	Gesamt
IndustDienstl	Industrie	Anzahl	4	14	26	44
		Erwartete Anzahl	3,0	12,9	28,2	44,0
	Dienstleistung	Anzahl	2	12	31	45
		Erwartete Anzahl	3,0	13,1	28,8	45,0
Gesamt		Anzahl	6	26	57	89
		Erwartete Anzahl	6,0	26,0	57,0	89,0

v29 – v15: IndustDienstl * sonstKnowHow

Kreuztabelle

			sonstKnowHow				
			Methoden_Taetigk	Branche	anderes KnowHow	KnowHow kA	Gesamt
IndustDienstl	Industrie	Anzahl	14	7	8	15	44
		Erwartete Anzahl	13,8	11,4	4,4	14,3	44,0
	Dienstleistung	Anzahl	14	16	1	14	45
		Erwartete Anzahl	14,2	11,6	4,6	14,7	45,0
Gesamt		Anzahl	28	23	9	29	89
		Erwartete Anzahl	28,0	23,0	9,0	29,0	89,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	8,991(a)	3	,029
Likelihood-Quotient	9,839	3	,020
Zusammenhang linear-mit-linear	,648	1	,421
Anzahl der gültigen Fälle	89		

a 2 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,45.

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,318	,029
	Cramer-V	,318	,029
	Kontingenzkoeffizient	,303	,029
Anzahl der gültigen Fälle		89	

a Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
b Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.