

Renold, Ursula; Bolli, Thomas; Egg, Maria Esther; Rageth, Ladina

Research Report

Evaluation des Rahmenlehrplans für den Bildungsgang «dipl. Betriebswirtschaftler/in HF». Erfüllt der Rahmenlehrplan HFW seine Ziele? Bericht zur zweiten Befragungswelle 2015

KOF Studien, No. 75

Provided in Cooperation with:

KOF Swiss Economic Institute, ETH Zurich

Suggested Citation: Renold, Ursula; Bolli, Thomas; Egg, Maria Esther; Rageth, Ladina (2016) : Evaluation des Rahmenlehrplans für den Bildungsgang «dipl. Betriebswirtschaftler/in HF». Erfüllt der Rahmenlehrplan HFW seine Ziele? Bericht zur zweiten Befragungswelle 2015, KOF Studien, No. 75, ETH Zurich, KOF Swiss Economic Institute, Zurich, <https://doi.org/10.3929/ethz-a-010674652>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/148996>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

KOF Konjunkturforschungsstelle

Evaluation des Rahmenlehrplans für den Bildungsgang «dipl. Betriebswirtschafter/in HF»

Erfüllt der Rahmenlehrplan HFW seine Ziele?

Bericht zur zweiten Befragungswelle 2015

Ursula Renold, Thomas Bolli, Maria Esther Egg und Ladina Rageth

KOF Studien, Nr. 75, Mai 2016

Impressum

Herausgeber

KOF Konjunkturforschungsstelle, ETH Zürich
© 2016 KOF Konjunkturforschungsstelle, ETH Zürich

Auftraggeber

Trägerschaft des Rahmenlehrplans HFW

Autoren

Ursula Renold, Thomas Bolli, Maria Esther Egg und Ladina Rageth

KOF

ETH Zürich
KOF Konjunkturforschungsstelle
LEE G 116
Leonhardstrasse 21
8092 Zürich

Telefon +41 44 632 42 39
Fax +41 44 632 12 18
www.kof.ethz.ch
kof@kof.ethz.ch

Danksagungen

Wir bedanken uns an dieser Stelle bei der Trägerschaft des Rahmenlehrplans HFW (<http://www.rlp-hfw.ch>), welche die Arbeiten für diese Studie finanziert sowie inhaltlich unterstützt hat. Zudem möchten wir uns bei den beteiligten Schulen für ihre wertvolle Mithilfe bei der Durchführung der Befragungen bedanken. Ebenso möchten wir den Arbeitgebern danken, die bereit waren, sich an den Befragungen zu beteiligen. Des Weiteren möchten wir uns bei Filippo Pusterla für seinen Einsatz bei der Nachbereitung der Befragungen bedanken.

Executive Summary

Die vorliegende Studie untersucht, ob der Rahmenlehrplan des Bildungsgangs «dipl. Betriebswirtschaftler/in Höhere Fachschule» an den Höheren Fachschulen für Wirtschaft (RLP HFW) den Anforderungen von Studierenden und Arbeitgebern gerecht wird. Dabei werden Schwachstellen identifiziert, die auf Verbesserungspotential bei einer Revision des RLP HFW hinweisen.

Zu diesem Zweck hat die Konjunkturforschungsstelle KOF an der ETH Zürich HFW-Studierende im letzten Studienjahr sowie deren Arbeitgebern befragt. Die erste und zweite Befragungswelle fanden im Herbst-Winter 2014 und 2015 statt. Die Befragungen enthielten einerseits allgemeine Fragen zur Person, zum Arbeitgeber und zum Studium. Andererseits fokussierten sie auf die Einschätzung eines breiten Spektrums von zu vermittelnden Kompetenzen. Ein Vergleich der Einschätzungen der knapp 1200 Studierenden und gut 120 Arbeitgebern, die an den Befragungen teilgenommen haben, zeigt dabei, dass die Studierenden die Relevanz, Eigenkompetenz und Eignung des Studiums als Lernumgebung für die beurteilten Prozesskategorien, den diesen zugeordneten Prozessen sowie Kompetenzen ähnlich einschätzen wie deren Arbeitgeber. Dies trifft insbesondere auf die Rangordnung der Kompetenzen zu. Folglich sind die Selbsteinschätzungen der Studierenden qualitativ hochstehend.

Die Ergebnisse zur **Zufriedenheit** der Studierenden mit dem Bildungsgang «dipl. Betriebswirtschaftler/in Höhere Fachschule» fallen sehr positiv aus. Zudem zeigt sich, dass das Studium mit einer hohen erwarteten Lohnerhöhung einhergeht.

Die Differenz von Relevanz und entsprechenden Eigenkompetenzen kann als Mass für ein **Kompetenzdefizit** in den verschiedenen Prozesskategorien Managementprozesse, Geschäftsprozesse, Übergreifende Prozesse und Unterstützungsprozesse verwendet werden. Das höchste Defizit haben die Studierenden in der Prozesskategorie Übergreifende Prozesse, gefolgt von den Managementprozessen und den Unterstützungsprozessen. Hingegen weisen Geschäftsprozesse nur ein kleines Defizit auf. Ein Vergleich der Studierendengesamtheit mit den Studierenden in der Unternehmensführung zeigt zudem, dass letztere das Defizit in den Prozesskategorie Übergreifende Prozesse und Managementprozesse noch höher einschätzen. Dies ist insofern relevant, als dass gut ein Viertel der Studierenden plant, in drei Jahren im Handlungsfeld Unternehmensführung tätig zu sein.

Die Befragung enthält verschiedene Elemente, welche die Veränderung der Ausbildungsqualität über die Zeit abbilden können. Erstens sind dies die Auswirkungen des Studiums. Diese Instrumente zeigen ein heterogenes Bild. Die Zufriedenheit mit dem Studium, insbesondere in Bezug auf die heutige Situation, hat leicht abgenommen. Zudem hat auch die Wahrscheinlichkeit einer Lohnerhöhung und eines Positionswechsels aufgrund des Studiums leicht abgenommen. Hingegen hat sich der erwartete Lohnzuwachs signifikant erhöht.

Zweitens kann die Veränderung der Ausbildungsqualität anhand der Veränderungen in den Defiziten der verschiedenen Kompetenzmasse evaluiert werden. Das durchschnittliche Defizit der prozess-spezifischen Kompetenzen, Soft Skills und Handlungskompetenzen hat zwischen 2014 und 2015 leicht abgenommen. Diese Veränderung ist jedoch nicht signifikant.

Zusammenfassend kann man aus der vorliegenden Studie schliessen, dass der RLP HFW insgesamt aktuell ist, dass mit der vorliegenden Befragung aber wertvolle Informationen in Bezug auf mögliches Verbesserungspotential gewonnen werden. Die Veränderungen zwischen 2014 und 2015 zeigen ein heterogenes Bild, so dass mit einer so kurzen Zeitreihe noch keine definitiven Schlüsse gezogen werden können.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Evaluationskonzept	3
2.1	Design und Durchführung der Befragungen	3
2.2	Stichprobe und Rücklauf der Befragungen	4
3	Ergebnisse zum Kontext des Bildungsgangs	6
3.1	Profil der Studierenden	6
3.2	Berufliche Tätigkeit der Studierenden	9
3.3	Arbeitgeber der Studierenden	10
3.4	Heutige und zukünftige Handlungsfelder	12
4	Ausgestaltung und Auswirkungen des Bildungsgangs	16
4.1	Ausgestaltung des Bildungsgangs	16
4.2	Zufriedenheit und Auswirkungen des Bildungsgangs	20
5	Ergebnisse zur Einschätzung von Prozessen und Kompetenzen	29
5.1	Prozesse	31
5.1.1	Relevanz, Eigenkompetenz und Erwerb aus Sicht der Studierenden	31
5.1.2	Relevanz, Eigenkompetenz und Erwerb aus Sicht der Arbeitgeber	35
5.1.3	Fehlende Prozesse	39
5.1.4	Heterogenität der Prozesseinschätzungen nach Handlungsfeldern	40
5.2	Soft Skills	44
5.2.1	Relevanz, Eigenkompetenz und Erwerb aus Sicht der Studierenden	44
5.2.2	Relevanz, Eigenkompetenz und Erwerb aus Sicht der Arbeitgeber	48
5.2.3	Heterogenität der Kompetenzeinschätzungen nach Handlungsfeldern	49
5.3	Handlungskompetenzen	52
5.3.1	Relevanz, Eigenkompetenz und Erwerb aus Sicht der Studierenden	52
5.3.2	Fehlende Handlungskompetenzen	56
6	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	58
6.1	Zusammenfassungen aus den Kapiteln	58
6.2	Schlussfolgerungen zu den Evaluationsfragestellungen	61
6.3	Schlussfolgerungen bezüglich Befragungsdesign	63
	Quellenverzeichnis	65
	Appendix	66
	Ergänzende Tabellen: Handlungskompetenzen	66
	Informationen zu den Autoren	78

1 Einleitung

Diese Studie evaluiert die Aktualität des Rahmenlehrplans (RLP) des Bildungsgangs «dipl. Betriebswirtschafter/in Höhere Fachschule (HF)», welcher von den Höheren Fachschulen für Wirtschaft (HFW) angeboten wird. Dieser Bildungsgang richtet sich an Individuen im kaufmännischen Bereich, welche sich durch eine Höhere Berufsbildung zum Generalisten mit Fach- und Führungsverantwortung qualifizieren wollen. Der Bildungsgang, welcher normalerweise berufsbegleitend ist und 3 Jahre dauert, wird an 25 Standorten in der ganzen Schweiz angeboten. Die Körperschaft der Studierenden weist eine hohe Heterogenität auf, sowohl in Bezug auf die Bildungsbiographie als auch auf die Position und das Handlungsfeld im Unternehmen.

Die Evaluation soll als Basis für zukünftige Diskussionen und als Entscheidungsgrundlage für das weitere Vorgehen bezüglich Anpassungen am RLP HFW dienen. Konkret wird deshalb untersucht, **inwiefern die Kompetenzen einer/eines «dipl. Betriebswirtschafterin/-betriebswirtschafter HF» den Anforderungen des Arbeitsmarktes in der angedachten Funktion genügen**. Dieses allgemeine Ziel deckt die folgenden drei konkreten Fragestellungen ab:

- Welche Betriebswirtschafts- und Handlungskompetenzen haben die Absolventen/-innen des Bildungsgangs «dipl. Betriebswirtschafter/in HF» erworben?
- Welche Bedeutung haben die erworbenen Kompetenzen in der Praxis bzw. welche Kompetenzen werden von der Wirtschaft nachgefragt?
- Welche Erwartungen bestehen in Bezug auf die zukünftige Entwicklung dieser Kompetenznachfrage?

Diese Fragestellungen haben zum einen das Ziel, die Wahl des Zeitpunktes einer Revision zu unterstützen. Zudem liefert die Evaluation detaillierte Angaben zum Verbesserungspotential in einzelnen Elementen des RLP HFW und kann damit als Informationsgrundlage für eine evidenzbasierte Revision dienen.

Die Evaluation basiert auf zwei Wellen einer detaillierten Befragung von HFW Studierenden und deren Vorgesetzten zu Person, Unternehmen, Studium sowie Relevanz, Eigenkompetenz und Eignung der Schule als Lernumgebung in Bezug auf eine breite Palette von Kompetenzen. Die Umfrage wurde im Herbst-Winter 2014 respektive 2015 bei Studierenden im letzten und vorletzten Semester des HFW Studiums an verschiedenen Schulen durchgeführt.

Das zweite Kapitel dieser Studie erläutert die Vorgehensweise bei der Befragung, die Population der existierenden und partizipierenden HFW Schulen, sowie die Stichprobe der befragten Studierenden und Arbeitgebern. Das dritte Kapitel beschreibt den persönlichen und beruflichen Kontext der Studierenden. Die Evaluation des RLP HFW in Bezug auf die Ausgestaltung und Auswirkungen des Studiums sowie die zu vermittelnden Kompetenzen werden im vierten und fünften Kapitel vorgestellt. Das letzte Kapitel fasst die Ergebnisse zusammen und zieht Schlussfolgerungen bezüglich der Aktualität des RLP HFW sowie bezüglich des weiteren Vorgehens in der nächsten Befragungswelle.

2 Evaluationskonzept

2.1 Design und Durchführung der Befragungen

Die zweite Welle der Befragung von Studierenden des Bildungsgangs «dipl. Betriebswirtschaftler/in HF» sowie deren Arbeitgebern hat das gleiche Design wie die erste Befragungswelle im Herbst/Winter 2014. Dies ist aufgrund der vorliegenden Aufgabenstellung von zentraler Bedeutung, da das Hauptaugenmerk auf einem Vergleich über die Zeit liegt und folglich die Konsistenz der Befragung über die Zeit gewährleistet sein muss. Die zweite Befragungswelle wurde zwischen August und Dezember 2015 durchgeführt. Dieser breite Zeitraum ermöglichte es den teilnehmenden Schulen, die Befragung individuell an einem für sie optimalen Zeitpunkt durchzuführen.

Das Befragungsdesign der Studie bestand aus zwei Teilen, namentlich der Befragung der Studierenden sowie der Befragung ihrer Arbeitgeber. Im ersten Teil füllten **Studierende** im letzten Studienjahr des Bildungsgangs «dipl. Betriebswirtschaftler/in HF» im Rahmen einer Lektion des Klassenverbandes unter Aufsicht der Schule einen Fragebogen aus. Dieses Design hatte folgende Vorteile: Erstens wurde dadurch der Rücklauf optimiert. Zweitens hatten die Studierenden somit die Möglichkeit, der Aufsichtsperson Fragen zu Fragebogaufbau und -inhalt zu stellen, was die Qualität der Antworten erhöhte. Drittens wurde die Vergleichbarkeit der Antworten dadurch erhöht, dass alle Studierenden einer Klasse die Fragen in einem homogenen Umfeld beantworteten.

Der **Fragebogen** wurde grundsätzlich in elektronischer Form konzipiert, da dies die Durchführungskosten substantiell verringerte und die Studierenden den Umgang mit digitalen Medien gewohnt sind. Zudem erleichterte eine elektronische Umsetzung die Führung innerhalb des Fragebogens. Allerdings war es aus Infrastrukturgründen nicht an allen Schulen möglich, die Befragung elektronisch durchzuführen. Deshalb wurde zusätzlich zur elektronischen Befragung eine schriftliche Version des Fragebogens angeboten. Insgesamt haben in der zweiten Welle etwa 47% der teilnehmenden Studierenden die Befragung schriftlich durchgeführt. Dies ist ein deutlicher Anstieg im Vergleich zum Vorjahr (40%).

Der zweite Teil des Befragungsdesigns bestand aus einer elektronischen Befragung der **Arbeitgeber** der Studierenden. Da keine Informationen zu den Arbeitgebern vorlagen, wurde den Studierenden im Rahmen der Befragung im Klassenverbund ein Brief für ihren Arbeitgeber ausgehändigt. In diesem Brief wurden der Hintergrund und die Motivation für die Befragung erläutert. Zudem enthielt der Brief einen Link zur elektronischen Arbeitgeberbefragung. Idealerweise wurde die Arbeitgeberbefragung dabei durch den direkten Vorgesetzten beantwortet, um eine qualitativ hochstehende Beantwortung der Fragen zu den Kompetenzen des Studierenden zu erhalten. Wo dies nicht möglich war, wurden die Studierenden gebeten, den Brief an die Human Resource Management Abteilung oder den Geschäftsleiter respektive CEO weiterzugeben.

Zwischen der ersten und zweiten Befragungswelle gibt es drei substantielle Unterschiede im Fragebogen. Erstens wurden die Fragen zu Namen und Postleitzahl der Unternehmen nach der ersten Befragungswelle entfernt, wodurch der Rücklauf bei der Arbeitgeberbefragung verbessert werden konnte. Zweitens wurde bei den Arbeitgebern in der zweiten Befragungswelle

darauf verzichtet, die detaillierten Handlungskompetenzen zu erheben. Vermutlich hat diese Verkürzung der Arbeitgeberbefragung massgeblich dazu beigetragen, dass der Rücklauf erhöht werden konnte. Drittens wurden die Definitionen von Befragungskonzepten wie z.B. Prozessen und Handlungsfeldern überarbeitet und konkretisiert.

2.2 Stichprobe und Rücklauf der Befragungen

Die Befragung wurde als **Vollerhebung** konzipiert. Die einzige Ausnahme besteht darin, dass die Studierenden der einzigen Schule in der französischsprachigen Schweiz, die Ecole supérieure d'économie (SEC) in Lausanne, wegen den anfallenden Mehrkosten für Übersetzung und Programmierung nicht befragt wurden. Da lediglich eine Schule aus der Deutschschweiz nicht an der Befragung 2015 teilgenommen hat, besteht die Stichprobe der teilnehmenden Klassen aus 890 Studierenden was 94% der Population von Studierenden im letzten Studienjahr entspricht. Dies bedeutet, dass die Abdeckung der Studierenden im Vergleich zu den 80% der Umfrage in 2014 noch einmal substantiell verbessert werden konnte.

Es haben 19 Schulen an der Befragung im Jahr 2015 teilgenommen, nämlich die AKAD Business, Zürich und Bern, das Bildungszentrum BVS, St. Gallen, das Bildungszentrum kvBL Bildungszentrum Wirtschaft Weinfelden, das Feusi Bildungszentrum AG, Bern, die Handelsschule KV Basel, die HFW Luzern, die HFW Akademie, St. Gallen, die HFW Aarau, die HFW Baden, die HFW Bern, die HFW Schaffhausen, die HFW Zug, die HSO Wirtschaftsschule, Bern, Thun, Luzern, Basel, St.Gallen, Zürich, die ibW Höhere Fachschule Südostschweiz, Chur, die KS Kaderschulen, St.Gallen, die KS Kaderschulen, Zürich, die KV Zürich Business School, Zürich, und die SIB, Zürich.¹

2015 haben 695 Studierende an der Umfrage teilgenommen. Die Rücklaufquote konnte also von 63% im Jahr 2014 auf 78% im Jahr 2015 gesteigert werden. Der **Rücklauf der Studierenden** innerhalb der teilnehmenden Schulen war damit sehr gross. Dass der Rücklauf trotz Durchführung im Rahmen einer Lektion des Klassenverbandes nicht 100% beträgt, kann auf zwei Gründe zurückgeführt werden: erstens auf Abwesenheiten von einzelnen Studierenden, teilweise weil sich einige Schulen dazu entschieden haben, die Befragung in der unterrichtsfreien Zeit durchzuführen, und zweitens auf die Nicht-Teilnahme von einzelnen Klassen in teilnehmenden Schulen. Von den teilnehmenden Studierenden 2015 befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung rund 65% im vorletzten und 35% im letzten Semester ihres Studiums. Im Vergleich zu der Befragung 2014 ist der Anteil der Studierenden im letzten Semester also leicht zurückgegangen (40%).

Die sogenannten «item-non-response», also **fehlende Werte** von teilnehmenden Studierenden zu einzelnen Fragen, waren 2015 sehr selten, so dass die im Bericht diskutierten Auswertungen auf den Antworten von 660 bis 690 Studierenden beruhen. Eine Ausnahme bilden die Fragen bezüglich des Lohnes der Studierenden heute und vor drei Jahren, wofür aber ebenfalls 593, respektive 587 Beobachtungen vorliegen.

Die Verfügbarkeit von zwei Befragungswellen erlaubt es zudem, die Ergebnisse nach Handlungsfeld zu differenzieren, da sich damit eine ausreichend grosse Stichprobe von mehr als

¹ Die Höhere Fachschule für Wirtschaft und Informatik IFA, Zürich, hätte sich gerne an der Befragung beteiligt, allerdings befinden sich an dieser neueren Schule noch keine Studierenden im letzten Studienjahr.

50 Studierenden pro Handlungsfeld ergibt. Die einzigen Ausnahmen sind die Handlungsfelder Qualität/Umwelt/Sicherheit sowie Informatik mit ungefähr 20 respektive 25 Beobachtungen. Die Resultate für diese beiden Handlungsfelder müssen also mit grosser Vorsicht interpretiert werden.

Lediglich 28% der Studierenden, die an der Befragung 2015 teilgenommen haben, haben angegeben, dass sie den Brief für die Arbeitgeberbefragung nicht ihrem Arbeitgeber weiterleiten werden. Somit haben 72% der Studierenden ausgefüllt, dass sie den Brief ihrem Arbeitgeber überreichen werden. Davon wollten ihn 56% an den direkten Vorgesetzten und 17% an den CEO oder HR-Verantwortlichen weitergeben. Der Grundtenor bei den Studierenden, welche den Brief nicht weiterleiten wollten, war, dass der Vorgesetzte kein Interesse respektive keine Zeit hat, um den Fragebogen auszufüllen oder dass die/der Studierende erst kürzlich den Arbeitgeber gewechselt hat. Zudem gaben 10% der Studierenden an, dass sie ihren Arbeitgeber nicht über das Studium informiert haben.

Im Gegensatz zu der hohen Rücklaufquote der Studierenden war der tatsächliche **Rücklauf der Arbeitgeber** 2015 bedeutend kleiner. Den 695 Studierenden konnten 80 Arbeitgeber zugeordnet werden, was einer Rücklaufquote von 12% entspricht. Diese erscheint relativ tief, liegt aber etwas höher als die Rücklaufquote von 9% im Jahr 2014. Diese Erhöhung könnte unter anderem auf die Reduktion der Befragungslänge für Arbeitgeber zurückgeführt werden.

Von den 80 Arbeitgebern, welche den Fragebogen 2015 ausgefüllt haben, handelte es sich bei 83% um die direkten Vorgesetzten der Studierenden. Die verbleibenden Antworten stammen zumeist von Personalverantwortlichen. Die «item-non-response» Rate für Arbeitgeber ist bedeutend höher als für Studierende, konnte aber aufgrund der Verkürzung des Fragebogens gegenüber dem Vorjahr substantiell reduziert werden.

Im Hinblick auf mögliche weitere Befragungswellen wurden zusätzlich die Bereitschaft sowie die Motivation zur **Teilnahme an einer zukünftigen Befragung** durch die Studierenden und Arbeitgeber erhoben. 42% der Studierenden sind bereit, an einer zukünftigen Umfrage teilzunehmen. 2015 wurde diese Frage von 695 Studierenden beantwortet, weshalb dies 404 zukünftige Teilnehmer/innen implizieren würde, wovon allerdings nur 192 Studierende ihre E-Mail-Adresse angegeben haben. Der wichtigste Grund für eine Teilnahme war die Erhöhung der Reputation des HFW Studiums (22%). Ähnlich wichtig sind die Motivation, dass sie erst in ein paar Jahren die Qualität der Ausbildung beurteilen können (18%) und der Wunsch, einen Beitrag zu einem qualitativ hochstehenden Bildungswesen Schweiz zu leisten (16%). 9% der Studierenden denken, dass sie als zukünftige Arbeitgeber ein Eigeninteresse an der Qualität der Ausbildung haben.

Von den 80 Arbeitgebern, die 2015 den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben, würden 60% an einer zukünftigen Umfrage teilnehmen. Von diesen 47 Arbeitgebern haben auch tatsächlich 45 ihre Email angegeben. Dabei dominiert das Argument, dass sie als Arbeitgeber ein Eigeninteresse an der Qualität der Ausbildung haben (40%), gefolgt von dem Wunsch, einen Beitrag zum Bildungssystem Schweiz zu leisten (25%) und von der Begründung, dass sie erst in ein paar Jahren die Qualität der Ausbildung beurteilen können (23%). Hingegen ist der für die Studierenden wichtigste Grund, die Erhöhung der Reputation des HFW Studiums, mit 4% für die Arbeitgeber weitgehend unbedeutend.

3 Ergebnisse zum Kontext des Bildungsgangs

Dieses Kapitel beschreibt die Ergebnisse der Evaluation zum Kontext des Bildungsgangs, wobei das Profil der Studierenden sowie der Arbeitgeber dargestellt wird. Neben den Ergebnissen für 2015 werden insbesondere die Veränderungen zwischen 2014 und 2015 diskutiert. Zudem werden für handlungsfeldspezifische Auswertungen die Antworten aus beiden Befragungswellen zusammengefasst.

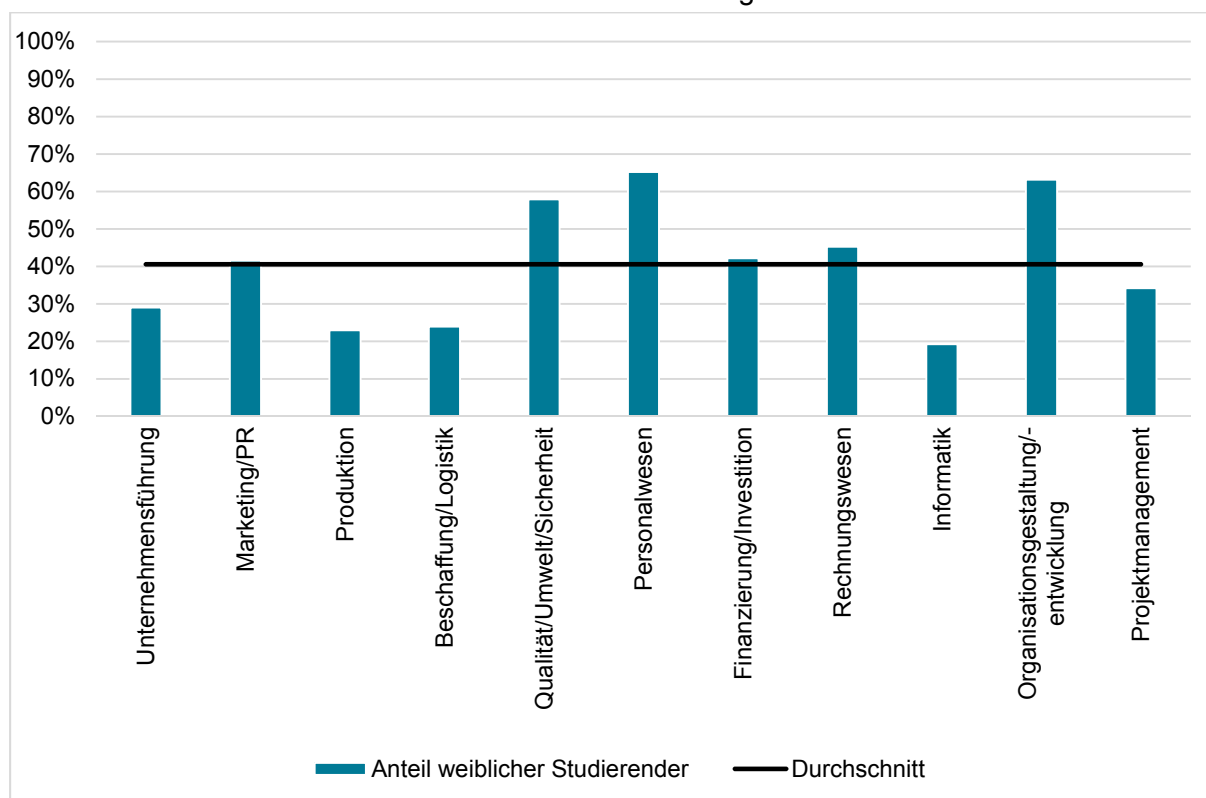
Die Ergebnisse zeigen wenig überraschend, dass sich die Charakteristika der Studierenden zwischen 2014 und 2015 nicht stark verändert haben. Dies unterstreicht die Qualität der Befragung. Zudem bestätigen die ähnlichen Ergebnisse zu den Studierendencharakteristika die Vergleichbarkeit der beiden Wellen. Diese könnte aufgrund der Veränderungen in der Stichprobe der teilnehmenden Schulen zwischen 2014 und 2015 gefährdet sein.

3.1 Profil der Studierenden

Rund 39% der befragten Studierenden sind Frauen, während mit etwa 61% die Mehrheit der Studierenden **Männer** sind. Der Geschlechteranteil hat sich zwischen den beiden Jahren also nur unwesentlich verändert.

Grafik 1 zeigt, dass sich der Anteil weiblicher Studierender nach Handlungsfeld stark unterscheidet. Er beträgt mehr als 60% in den Handlungsfeldern Personalwesen und Organisationsgestaltung/-entwicklung. Hingegen liegt der Anteil unter 30% in den Handlungsfeldern Unternehmensführung, Produktion, Beschaffung/Logistik und Informatik.

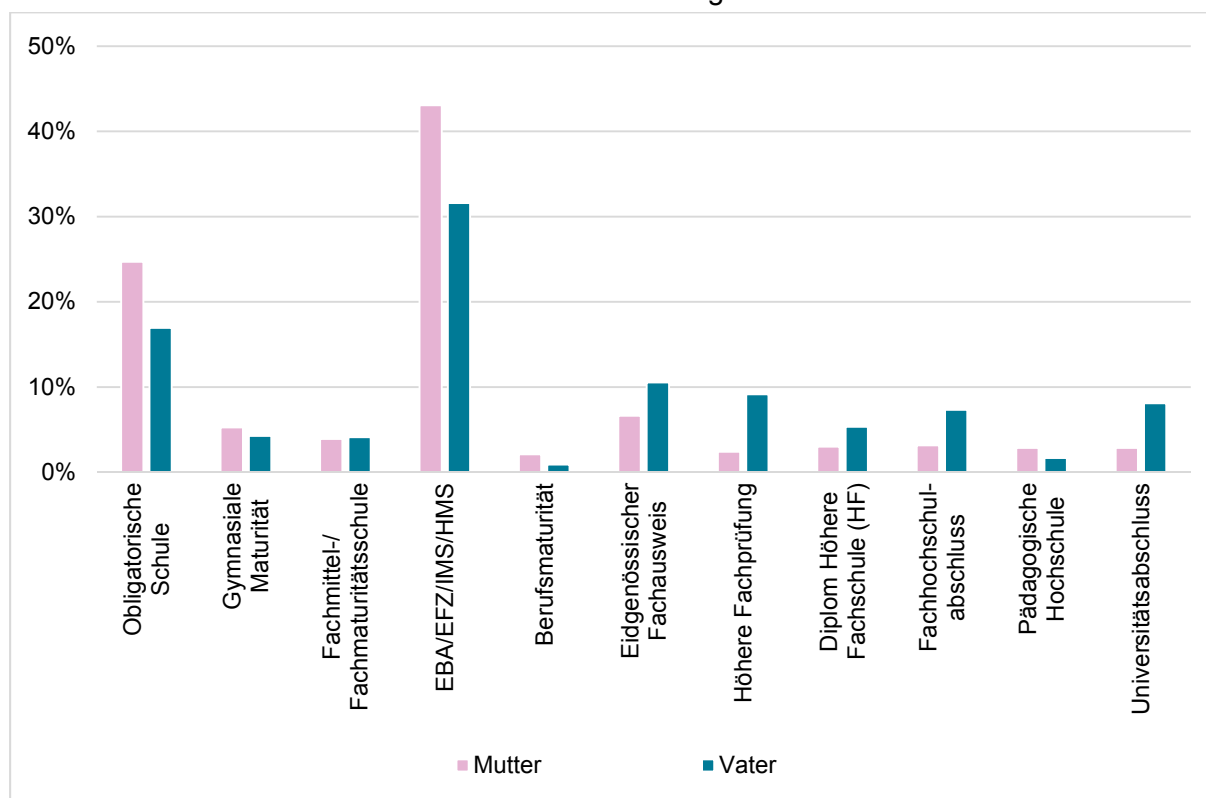
Grafik 1 Anteil weiblicher Studierender nach Handlungsfeld in %



Wie bereits im Jahre 2014 beträgt das **Durchschnittsalter** der Studierenden in der zweiten Befragungswelle knapp 29 Jahre, wobei die Hälfte der Studierenden zwischen 25 und 31 Jahren alt ist. Ungefähr 90% der Studierenden haben eine schweizerische **Nationalität**. Da dieser Anteil 2014 noch 96% betrug, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der Anteil ausländischer Studierender zugenommen hat.

Grafik 2 zeigt die **sozioökonomische Herkunft** der Studierenden anhand der höchsten Bildungsabschlüsse der Mutter und des Vaters. 25% der Mütter und 16% der Väter verfügen über keinen überobligatorischen Bildungsabschluss. Vergleicht man diese Zahlen mit dem Bildungsstand der 45- bis 74-jährigen Wohnbevölkerung der Schweiz, so zeigt sich, dass Eltern ohne überobligatorischen Bildungsabschluss in der Befragung übervertreten sind (BFS, 2014b). Mit 54% der Mütter und 41% der Väter weist ein Grossteil der Eltern einen Abschluss auf der Sekundarstufe II als höchste Ausbildung aus, was in beiden Fällen etwas höher liegt als in der 45- bis 74-jährigen Wohnbevölkerung der Schweiz. Wie in der Bevölkerung entsprechen die meisten Abschlüsse auf der Sekundarstufe II einem eidgenössischen Fähigkeitsausweis (EBA/EFZ/IMS/HMS). Zudem haben 21% der Mütter und 42% der Väter der Studierenden einen tertiären Bildungsabschluss. Während dies ungefähr dem Anteil in der 45- bis 74-jährigen Schweizer Wohnbevölkerung entspricht, zeigt eine Differenzierung zwischen Höherer Berufsbildung und Hochschulabschlüssen, dass nur 17% der Väter und 8% der Mütter einen Hochschulabschluss aufweisen. Da Abschlüsse der Höheren Berufsbildung und Hochschulen in der 45- bis 74-jährigen Schweizer Wohnbevölkerung ähnlich oft vorkommen, ist der Anteil der Eltern mit Höherer Berufsbildung in der Stichprobe also übervertreten, während der Anteil mit einem Hochschulabschluss untervertreten ist. Die Studierenden kommen somit häufig aus einem von der Berufsbildung geprägten Umfeld, wie bereits in der Befragungswelle 2014.

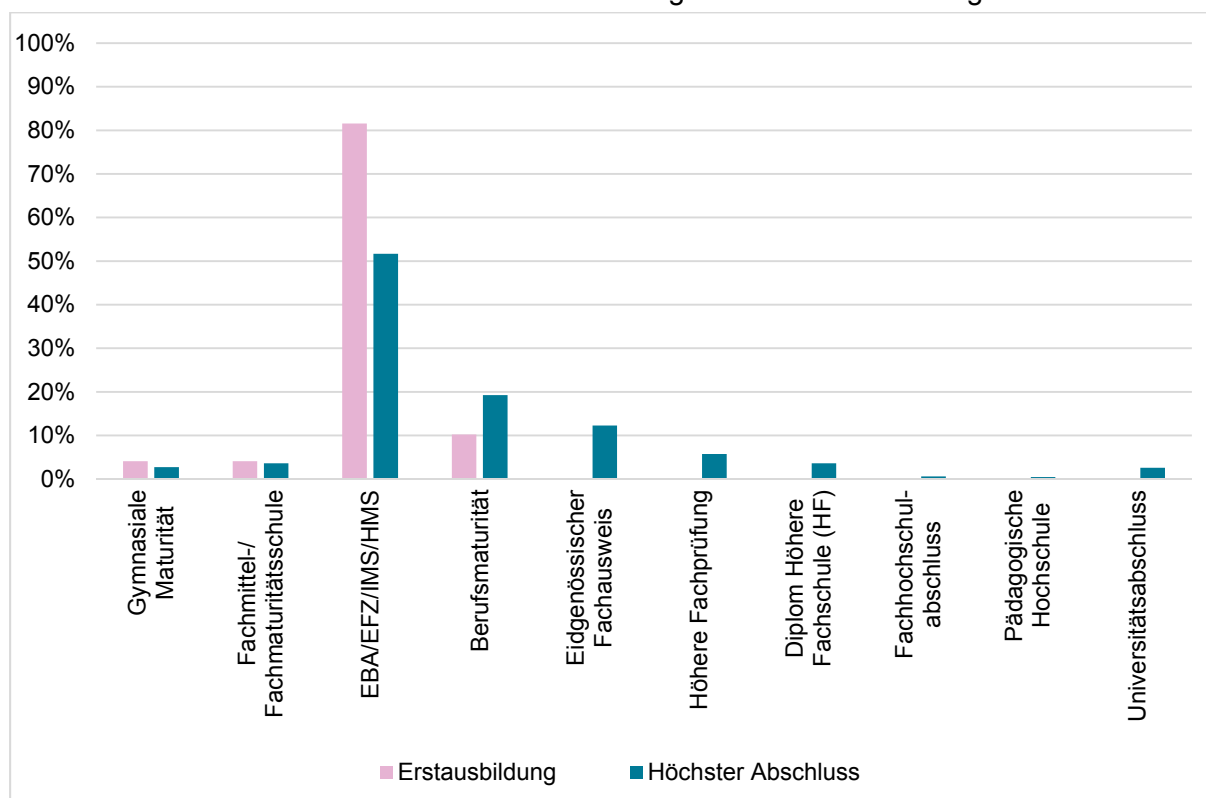
Grafik 2 Anteil Studierender nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern in %



Grafik 3 zeigt den Bildungshintergrund der Studierenden anhand der ersten Ausbildung und dem höchsten Bildungsabschluss. Die Ergebnisse bezüglich **Erstausbildung** zeigen, dass die meisten Studierenden einen Berufsbildungshintergrund haben: 82% der Studierenden haben zuerst einen eidgenössischen Fähigkeitsausweis erworben und weitere 10% haben eine Berufsmaturität abgeschlossen. Lediglich 8% der Studierenden haben ihre Erstausbildung in einem Gymnasium oder einer Fachmittelschule gemacht.

Der eidgenössische Fähigkeitsausweis und die Berufsmaturität stellen auch die häufigsten **höchsten Bildungsabschlüsse** vor Beginn des Studiums dar. Allerdings hat rund ein Viertel der Studierenden vor Beginn des gegenwärtigen Studiums bereits einen tertiären Bildungsgang abgeschlossen. 12% der Studierenden haben einen eidgenössischen Fachausweis, 6% haben eine höhere Fachprüfung abgelegt und 4% haben bereits ein Diplom an einer höheren Fachschule erworben.

Grafik 3 Anteil Studierender nach Erstausbildung und höchstem Bildungsabschluss in %



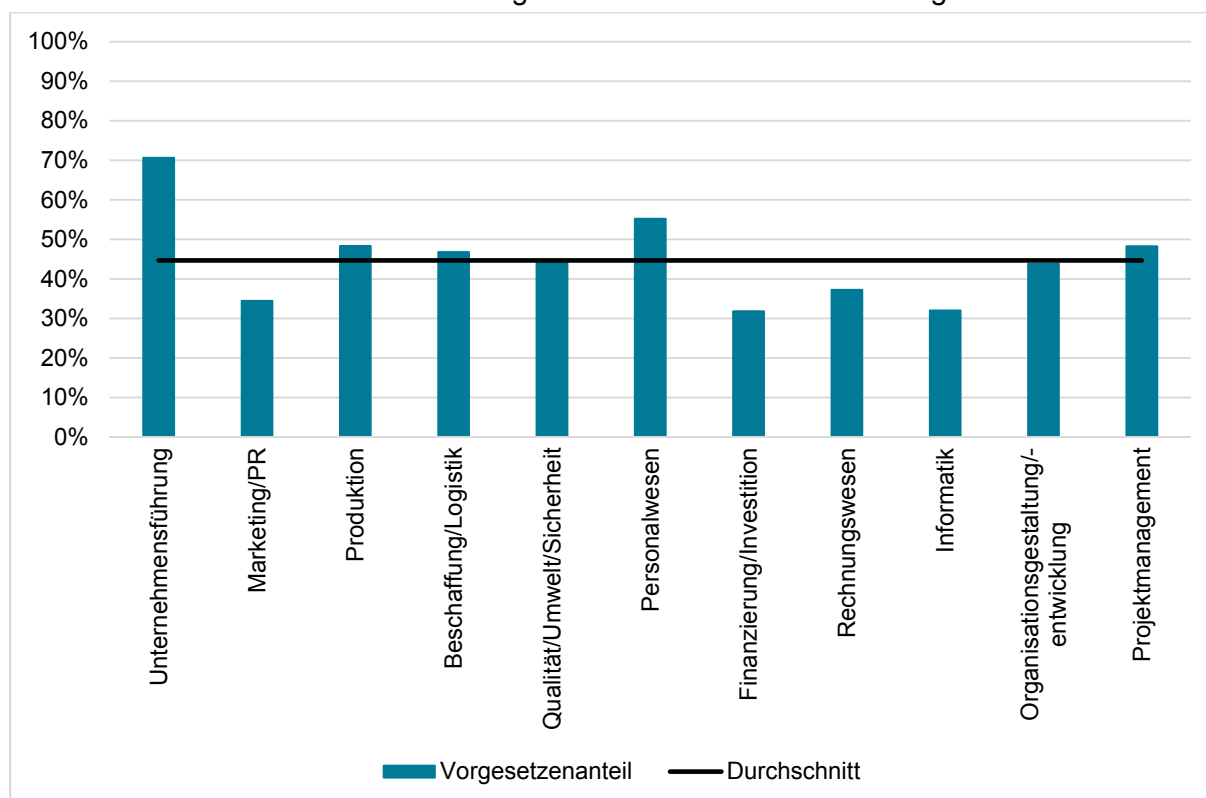
3.2 Berufliche Tätigkeit der Studierenden

Mit 98% hat der Grossteil der Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung eine **Anstellung**, was den Anforderungen eines berufsbegleitenden Studiengangs entspricht, während nur jeweils 1% der Studierenden auf Arbeitssuche respektive selbständig sind. Allerdings planen 15% der Studierenden in 3 Jahren selbstständig zu sein, was als Hinweis darauf zu deuten ist, dass das Studium als Vorbereitung für die Selbstständigkeit gesehen werden kann.

51% der Studierenden sind Vollzeitangestellte, 17% sind 90-100% angestellt, 29% haben einen Beschäftigungsgrad von 80-90% und nur ein kleiner Teil der befragten Studierenden ist unter 80% angestellt. Vergleicht man diese Resultate mit den Ergebnissen von 2014 sieht man, dass der Anteil Studierender mit mehr als 90% leicht abgenommen hat und der Anteil Studierender mit 80-90% Anstellungsgrad um rund 5% zugenommen hat. Dennoch kann der Beschäftigungsgrad der Studierenden insgesamt als sehr hoch bewertet werden.

Wie bereits im Vorjahr, nimmt beinahe die Hälfte, nämlich 44% der Studierenden, bereits zum heutigen Zeitpunkt eine **Vorgesetztenfunktion** ein. Allerdings zeigt Grafik 4, dass sich der Anteil der Studierenden mit Vorgesetztenfunktion zwischen den Handlungsfeldern deutlich unterscheidet. Erwartungsgemäss ist der Vorgesetztenanteil in der Unternehmensführung am höchsten. Ausserdem weisen auch Studierende in den Handlungsfeldern Personalwesen, Projektmanagement, Produktion und Beschaffung/Logistik einen überdurchschnittlichen Vorgesetztenanteil auf.

Grafik 4 Anteil Studierender mit Vorgesetztenfunktion nach Handlungsfeld in %

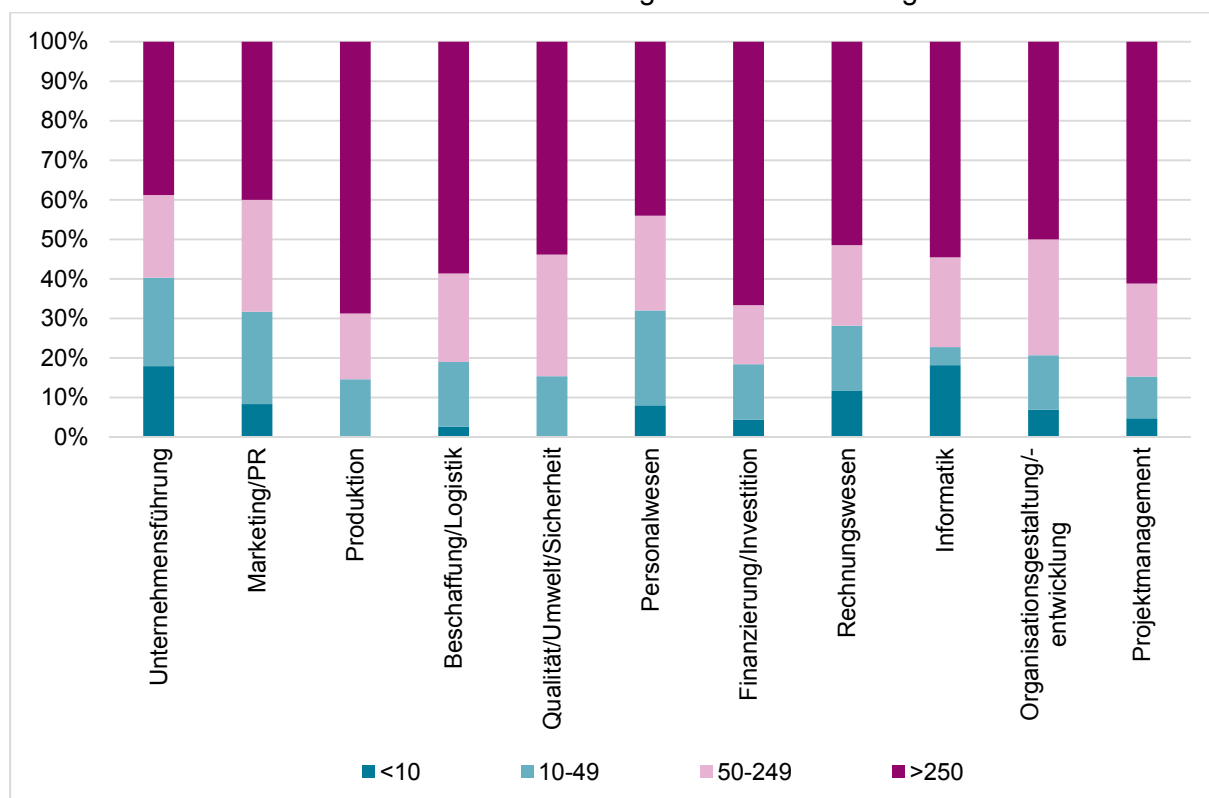


Im Durchschnitt weisen die Studierenden 8.7 Jahre **Berufserfahrung** auf, wobei 50% der Studierenden zwischen 5 und 10 Jahren Berufserfahrung mitbringen. Davon haben die Studierenden im Durchschnitt rund 60% der Zeit bzw. 5.1 Jahre im heutigen Handlungsfeld verbracht. Durchschnittlich haben sie zudem 4.4 Jahre in der heutigen Unternehmung gearbeitet. Schaut man sich die Verteilung genauer an, sieht man, dass nur 18% der Studierenden länger in der heutigen Unternehmung gearbeitet hat als im heutigen Handlungsfeld. 28% der Studierenden waren im heutigen Handlungsfeld bereits aktiv bevor sie zum heutigen Arbeitgeber wechselten. Dass in 54% der Fälle ein Unternehmenswechsel mit einem Wechsel des Handlungsfeldes einherging, deutet darauf hin, dass eine Änderung der beruflichen Ausrichtung innerhalb des Unternehmens nicht einfach ist.

3.3 Arbeitgeber der Studierenden

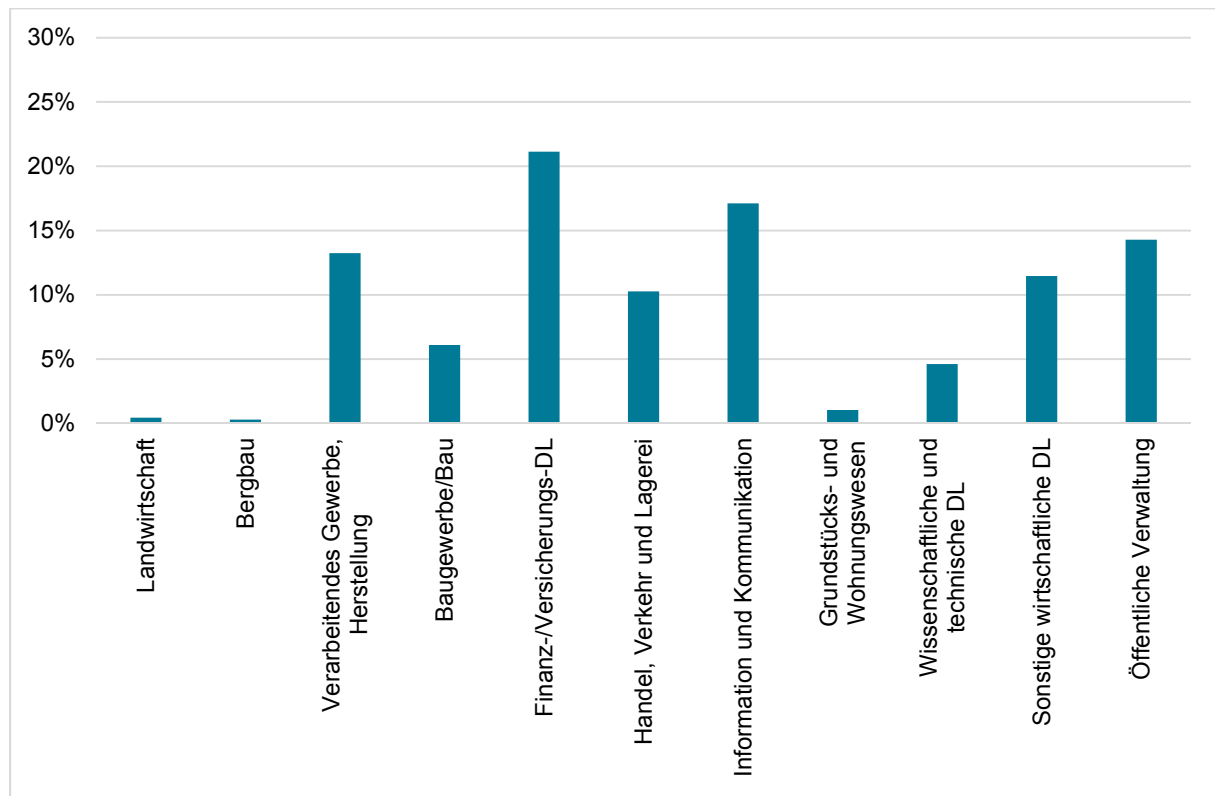
53% der HFW Studierenden stammen von Grossunternehmen mit mehr als 250 Mitarbeitenden. Mittelmässige Unternehmen mit 50 bis 249 Mitarbeitenden stellen 22% der Studierenden. Innerhalb der kleinen Unternehmen dominieren Unternehmen mit 10 bis 49 Mitarbeitenden (17%) während nur 8% der Studierenden in Kleinstunternehmen mit weniger als 10 Mitarbeitenden arbeiten. Grafik 5 zum Anteil der Studierenden nach **Firmengrösse** und Handlungsfeld zeigt, dass diese Verteilung für die meisten Handlungsfelder zutrifft. Die wichtigste Ausnahme sind Studierende im Handlungsfeld Unternehmensführung, wo 22% und 18% in Unternehmen mit 10 bis 49 Mitarbeitenden respektive weniger als 10 Mitarbeitenden arbeiten. Grafik 5 zeigt zudem, dass kleine Unternehmen mit 10 bis 49 Mitarbeitenden auch in den Handlungsfeldern Marketing/PR sowie Personalwesen überdurchschnittlich oft vertreten sind.

Grafik 5 Anteil der Studierenden nach Firmengrösse und Handlungsfeld in %



Grafik 6 stellt die Häufigkeit der Studierenden nach **Branche** dar. Ein Vergleich mit den Ergebnissen von 2014 zeigt, dass diese Verteilung weitgehend stabil geblieben ist. Während Landwirtschaft und Bergbau vernachlässigbar sind und Industrie und Baugewerbe nur 13% respektive 6% ausmachen, arbeiten die meisten Studierenden in der Dienstleistungsbranche. Innerhalb dieser Branche fallen insbesondere die Finanz- und Versicherungsdienstleistungen mit 21% sowie die Information und Kommunikation mit 17% ins Gewicht. Zudem arbeiten rund 17% der Studierenden in der öffentlichen Verwaltung, welche auch Verteidigung, Sozialversicherung und Erziehung beinhaltet.

Grafik 6 Anteil der Studierenden nach Branche in %



Eine Analyse der häufigsten **Betriebssprachen** zeigt wenig überraschend, dass in 91% der Betriebe Deutsch die am häufigsten verwendete Sprache darstellt. Immerhin 8% der Studierenden geben an, dass Englisch die häufigste Betriebssprache ist. Die hohe Bedeutung des Englischen wird auch dadurch bestätigt, dass es für fast 60% der Studierenden die häufigste Zweitsprache im Betrieb ist, gefolgt von rund einem Viertel Französisch. Englischsprachige Unternehmen verwenden in der Regel Deutsch als zweithäufigste Sprache. Andere Sprachen wie Italienisch und Spanisch spielen nur eine untergeordnete Rolle.

3.4 Heutige und zukünftige Handlungsfelder

In Anlehnung an das neue St.Galler Management-Modell (Rüegg-Stürm, 2002) bilden die Handlungsfelder als Funktionsbereiche ein zentrales Strukturelement des RLP HFW. Ein Handlungsfeld entspricht dabei dem Unternehmensteil/-bereich, in dem die Studierenden tätig sind. Diese Handlungsfelder sind in der folgenden Box beschrieben, wobei die abstrakte Formulierung im RLP HFW durch eine konkrete Umschreibung ersetzt wurde, um den Studierenden die Einordnung ihrer Tätigkeit in diesen theoretischen Rahmen zu erleichtern.

In einem ersten Schritt beschreibt dieses Kapitel, in welchen Handlungsfeldern die befragten Studierenden heute tätig sind und in Zukunft aktiv sein wollen, also den Hauptteil ihrer Arbeitszeit verbringen. Die Rückmeldungen von Studierenden und Schulen zeigen allerdings, dass viele Studierende Schwierigkeiten bekundeten, ihre Tätigkeit einem Handlungsfeld zuzuordnen. Deshalb werden diese Zuordnungsschwierigkeiten anschliessend anhand der Angaben von Studierenden zu fehlenden Handlungsfeldern veranschaulicht.

Im RLP HFW definierte Handlungsfelder (RLP HFW, S9f.):

Unternehmensführung beinhaltet die Gestaltung, Lenkung und Entwicklung des Unternehmens.

Marketing/PR beinhaltet auch Vertrieb und Verkauf sowie Öffentlichkeitsarbeit.

Produktion beinhaltet Prozesse der Entwicklung und Erstellung von Produkten und Dienstleistungen.

Beschaffung/Logistik umfasst den Einkauf und die Materialwirtschaft. Sie gestaltet auch Produktströme und Prozesse im Sinne einer modernen Logistik.

Qualität/Umwelt/Sicherheit setzt Qualitäts-, Umwelt- und Sicherheitsgrundsätze um.

Personalwesen beinhaltet das Personalmanagement.

Finanzierung/Investition kümmert sich um Kapitalbeschaffung, -einsatz, -bewirtschaftung und -rückzahlung.

Rechnungswesen umfasst zum Beispiel alle Buchhaltungen, Auswertungen, Controlling.

Informatik ist verantwortlich für den Einsatz von Informatikmitteln.

Organisationsgestaltung und -entwicklung* beschäftigt sich unter anderem mit den Veränderungsprozessen in der Organisation des Unternehmens.

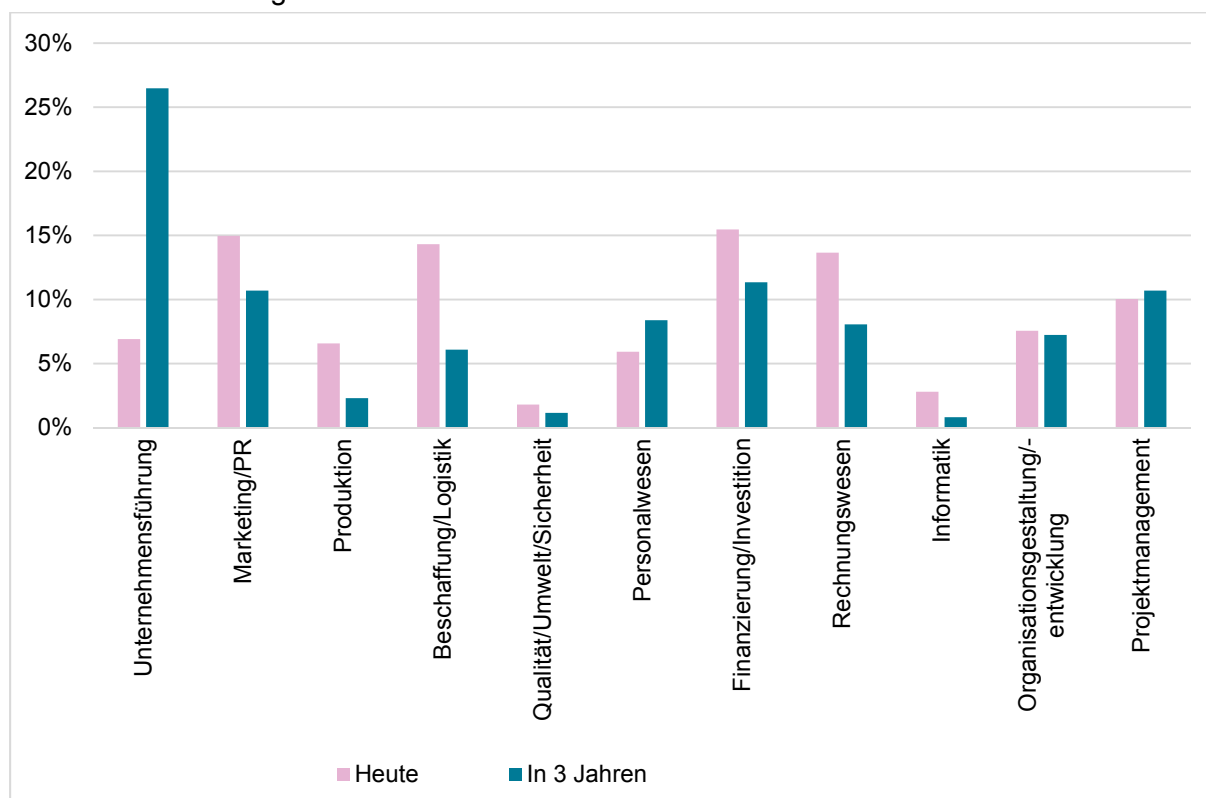
Projektmanagement* ist verantwortlich für die Leitung von Projekten.

*Diese beiden übergreifenden Prozesse werden aufgrund ihrer Relevanz im RLP HFW als Handlungsfelder bearbeitet und sind somit als eigenständiger Bereich im Bildungsprozess berücksichtigt.

Grafik 7 zeigt, in welchen **Handlungsfeldern** die Studierenden den Hauptanteil ihrer Arbeitszeit verbringen (rosarote Balken). Die wichtigsten Handlungsfelder sind demnach die Finanzierung/Investition, Marketing/PR, Beschaffung/Logistik sowie Rechnungswesen mit je rund 15% der Studierenden. Zudem sind 10% der Studierenden im Projektmanagement tätig. Interessant ist insbesondere, dass nur ein kleiner Anteil der Studierenden in der Produktion tätig ist.

Wenn man sich in Grafik 7 anschaut, in welchem Handlungsfeld die Studierenden in 3 Jahren den grössten Anteil ihrer Arbeitszeit zu verbringen planen (blaue Balken), fällt vor allem auf, dass sich über ein Viertel der Studierenden in Zukunft in der Unternehmensführung sieht. Dies entspricht auch dem Berufsbild des Bildungsgangs zum «dipl. Betriebswirtschafter/in HF» (RLP HFW, S. 4). Die beiden anderen Handlungsfelder, die in Zukunft wichtiger sein werden, sind das Personalwesen und das Projektmanagement, während alle anderen Handlungsfelder für die Studierenden an Bedeutung verlieren werden.

Grafik 7 Handlungsfeld der Studierenden heute und in drei Jahren



Vergleicht man dies mit den Ergebnissen von 2014, zeigt sich, dass sich zwar das Gesamtbild nur geringfügig ändert, sich aber 2015 insbesondere ein kleinerer Anteil der Studierenden der Unternehmensführung, dem Personalwesen, der Finanzierung/Investition und dem Projektmanagement zuordnet. Es ist zu vermuten, dass Studierende, die sich 2014 in keinem anderen Handlungsfeld wiederfinden konnten, diese Kategorien als Auffangbecken ausgewählt haben. So könnten sich Studierende im Handlungsfeld Produktion der Unternehmensführung zugeordnet haben, weil ihre Position mit Managementfunktionen verbunden ist. Diese leichten Verschiebungen legen deshalb nahe, dass die weniger abstrakte Formulierung der Handlungsfelddefinitionen es den Studierenden erleichtert hat, sich dem zutreffenden Handlungsfeld zuzuordnen.

Diese Interpretation wird dadurch gestärkt, dass die Unterschiede zwischen der Handlungsfeld-Zuordnung der Studierenden und der entsprechenden Arbeitgeber im Vergleich zu 2014 noch einmal abgenommen hat. Allerdings ordnen die Arbeitgeber noch immer einen kleineren Teil der Studierenden im Handlungsfeld Finanzierung/Investition ein, was durch einen höheren Anteil in der Produktion und im Projektmanagement kompensiert wird. Dies deutet darauf hin, dass die Definition des Handlungsfelds Produktion hinsichtlich der Produktion von Dienstleistungen noch einmal geschärft werden sollte.

Dies wird auch anhand der Ergebnisse zu den fehlenden Handlungsfeldern bestätigt. So hat eine Reihe von Studierenden Variationen von Bankwesen, Versicherungen und Asset Management als fehlendes Handlungsfeld angegeben. Auch die Erwähnung von öffentlicher Verwaltung als fehlendes Handlungsfeld zeigt, dass der abstrakte Begriff Produktion für sich genommen leicht missverstanden werden kann. Ähnlich gelagert ist das Problem bei Studieren-

den, welche Administration als Handlungsfehlter fehlt. Zudem wurden mehrmals die Fächer Mathematik, Statistik und Recht als fehlende Handlungsfelder genannt. Auch die Tatsache, dass einige Studierenden Management und Produktmanagement als fehlendes Handlungsfeld identifizieren, deutet darauf hin, dass die Studierenden Mühe haben, Tätigkeiten, die nicht der klassischen Produktion entsprechen, der Produktion zuzuordnen. In der Definition explizit auf diese Vielfältigkeit hinzuweisen, könnte die Zuordnung für die Studierenden vereinfachen.

Zwei Studierende haben zudem Immobilien als fehlendes Handlungsfeld genannt. Dies könnte man in der Definition der Beschaffung/Logistik explizit aufnehmen. Ähnlich könnte man die Kundenbetreuung in der Verkaufsdefinition ergänzen, da sowohl Kundenbetreuung als auch -akquisition als fehlendes Handlungsfeld erwähnt wurden.

Die Angaben zu den fehlenden Handlungsfeldern zeigen zudem, dass die Studierenden die Definitionen nicht immer genau lesen. So wurde zum Beispiel mehrmals Verkauf und Controlling als fehlendes Handlungsfeld angegeben. Diese Schwierigkeit kann dadurch erleichtert werden, dass die verwendeten Begriffe erweitert werden, z.B. indem das Handlungsfeld Marketing/PR/Verkauf, respektive Rechnungswesen/Controlling genannt wird.

Zusammenfassung zum Kontext des Bildungsgangs:

- Das Profil der Studierenden hat sich zwischen 2014 und 2015 kaum verändert.
- Die/der durchschnittliche angehende «dipl. Betriebswirtschafter/in HF» ist etwa 29 Jahre alt, Schweizer/in und kommt aus einem von der Berufsbildung geprägten Umfeld. Sie/er hat im Durchschnitt knapp 9 Jahre Berufserfahrung, wovon sie/er fast 5 Jahre im heutigen Handlungsfeld gearbeitet haben.
- Praktisch alle Studierenden absolvieren den Bildungsgang berufsbegleitend, wobei mehr als die Hälfte sogar ein Vollzeitpensum hat und die andere Hälfte mehrheitlich mehr als 80% angestellt ist.
- Die Arbeitgeber sind dabei zumeist Grossunternehmen und in Dienstleistungsbranchen tätig.
- Die wichtigsten Handlungsfelder sind Finanzierung/Investition, Marketing/PR und Beschaffung/Logistik. Allerdings plant mehr als ein Viertel der Studierenden, in drei Jahren in der Unternehmensführung tätig zu sein.

4 Ausgestaltung und Auswirkungen des Bildungsgangs

Dieses Kapitel beschreibt in einem ersten Teil die Ausgestaltung des Studiums anhand z.B. der eingesetzten Stunden und dem Einsatz pädagogischer Instrumente. Der zweite Teil untersucht die Auswirkungen des Bildungsgangs für die Studierenden anhand deren Zufriedenheit mit dem Studium sowie deren Erwartungen bezüglich Auswirkungen auf den Lohn.

4.1 Ausgestaltung des Bildungsgangs

Die Gründe für das Aufnehmen des HFW Studiums haben sich zwischen 2014 und 2015 kaum verändert (5-Punkte Skala zur Einschätzung der Wichtigkeit jedes Grundes). Der im Durchschnitt wichtigste **Studiumsgrund** ist die Verbesserung der Karrierechancen respektive der Möglichkeit eine Führungsfunktion zu übernehmen (2015: 4.5 / 2014: 4.6). Dies deckt sich mit der obigen Erkenntnis, dass über ein Viertel der Studierenden in Zukunft in der Unternehmensführung tätig sein möchte und damit auch dem Ziel des Bildungsgangs. Ebenfalls wichtige Gründe für die Aufnahme des Studiums sind das persönliche Interesse (2015: 4.3 / 2014: 4.3) sowie die Arbeitsmarktchancen (2015: 4.2 / 2014: 4.2). Zudem spielt das mittelfristige Einkommen eine bedeutende Rolle (2015: 4.1 / 2014: 4.1). Die Vorbereitung auf die Selbstständigkeit (2015: 2.6 / 2014: 2.5) sowie der Druck der Arbeitgeber (2015: 1.4 / 2014: 1.5) sind hingegen nur unbedeutend.

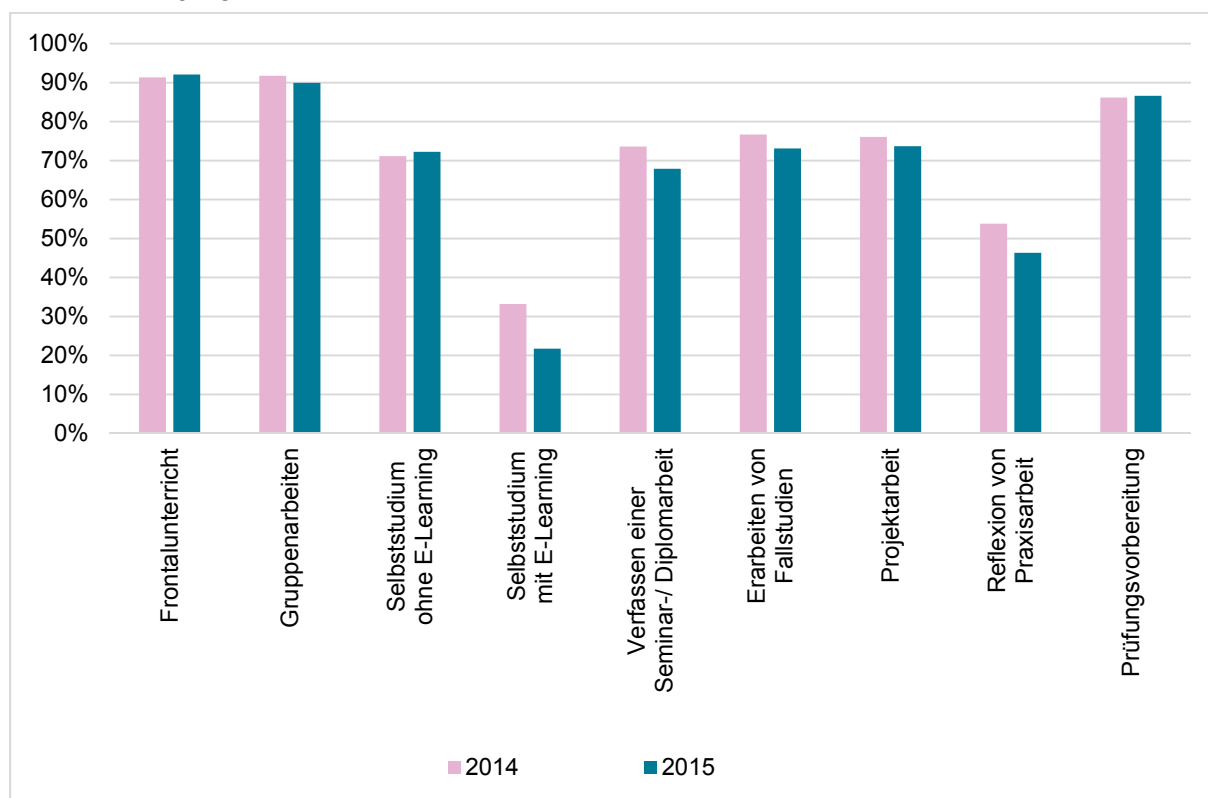
Das HFW-Studium ist sehr zeitintensiv. Wie bereits in 2014 wendet der durchschnittliche Studierende gut 14 Stunden pro Woche für das berufsbegleitende Studium auf. 50% der Studierenden investieren 12-17 Stunden pro Woche in das Studium. Von den durchschnittlichen 14 Stunden pro Woche sind im Schnitt 10 Stunden bzw. 72% **Präsenzstunden**, während 28% des Aufwandes in verschiedenen Formen des **Selbststudiums** anfällt. Gemäss Vorgaben im RLP HFW sollte die Aufteilung des Aufwandes in Selbststudium und Präsenzunterricht allerdings gerade umgekehrt sein, d.h. 2/3 Selbststudium und 1/3 Präsenzunterricht (RLP HFW S. 20). Insofern kann die leichte Erhöhung des Anteils der Präsenzstunden von 68% (2014) auf 72% (2015) als Schritt in die falsche Richtung interpretiert werden. Dies ist allerdings in den folgenden Befragungswellen zu überprüfen. Allerdings widerspiegelt die tatsächliche Aufteilung des Aufwands in Präsenzunterricht und Selbststudium die obige Erkenntnis, dass die Studierenden zumeist Vollzeit berufstätig sind und damit die Zeit für das Selbststudium begrenzt ist.

Dazu kommt, dass die Ausbildungszeit nur bei sehr wenigen Studierenden vom Arbeitgeber angerechnet wird. Die **Anrechnung von Arbeitszeit** für das Studium trifft nur für rund 13% der Studierenden zu, was aber leicht über den 11% der Studierenden im Jahre 2014 liegt. Allerdings deckt selbst in diesen Fällen die bezahlte Arbeitszeit für den durchschnittlichen Studierenden nur 4 Stunden pro Woche ab, was gut einem Viertel der insgesamt eingesetzten Zeit entspricht. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass sich die Früchte des Studiums in erster Linie in der Zukunft manifestieren, was konsistent ist mit den angegebenen Gründen zur Aufnahme des Studiums.

Grafik 8 zeigt, wie wichtig verschiedene **Lehr- und Lernmethoden** in den Jahren 2014 (rosa-rot) und 2015 (blau) sind. Dies erlaubt einen ersten Einblick, inwiefern die im RLP HFW vorgegebene Verbindung von Studium und Arbeitsplatz Anwendung findet. Wenig überraschend sind Frontalunterricht, Gruppenarbeiten sowie Prüfungsvorbereitungen die am häufigsten angewandten Lehr- und Lernmethoden. Zudem haben etwa 70% der Studierenden Fallstudien erarbeitet, Projekt-/Seminar- und Diplomarbeiten verfasst und im konventionellen Selbststudium den Stoff verarbeitet. Mehr als 50% der Studierenden haben ihre Praxisarbeit im Rahmen des Studiums reflektiert und rund ein Drittel der Studierenden hat den relevanten Stoff mittels E-Learning aufgearbeitet.

Ein Vergleich der Ergebnisse von 2014 und 2015 zeigt, dass sich die eingesetzten Lehr- und Lernmethoden nur unwesentlich verändert haben. Unerwartet sind allerdings die substantielle Reduktion der Studierenden, welche den Unterrichtsstoff mittels E-Learning aufgearbeitet haben, sowie die Reduktion der Reflexion von Praxisarbeit.

Grafik 8 Anteil der Studierenden, bei denen bestimmte Lehr-/Lernmethoden zum Einsatz kamen



Dieses grobe Bild wird in einer detaillierten Betrachtung der zur **Koordination von schulischen und praktischen Arbeiten** verwendeten Instrumente bestätigt. Generell werden diese Instrumente aus Sicht der Studierenden relativ wenig angewendet, obwohl die Koordination von schulischen und praktischen Arbeiten im RLP HFW klar vorgegeben ist (RLP HFW S. 23). Dieses Ergebnis wird auch durch die diversen offenen Rückmeldungen von den Studierenden bestätigt, welche einen stärkeren Praxisbezug des Studiums fordern (z.B. in Form von Fallstudien). Die Reflexion von Praxisarbeit in der Form von Lernverträgen kommt kaum vor (Durchschnittswert von 1.3 auf einer 5-Punkte Skala) und auch Kompetenzraster (1.8) sowie Lerndokumentationen (2.4) sind eher selten. Sehr selten ist auch die Präsentation betriebsinterner

Umfragen (1.6). Hingegen präsentiert ein grosser Anteil der Studierenden ihre Arbeitspraxis (3.0) sowie Fallbeispiele aus dem Betrieb (3.0) im Unterricht. In Bezug auf die Koordination von schulischen und praktischen Arbeiten hat sich also seit 2014 keine Verbesserung ergeben. Die seltene Anwendung solcher Instrumente ist insbesondere deshalb problematisch, weil sich mehrere Studierende einen stärkeren Bezug des Studiums zu operativen Themen wünschen.

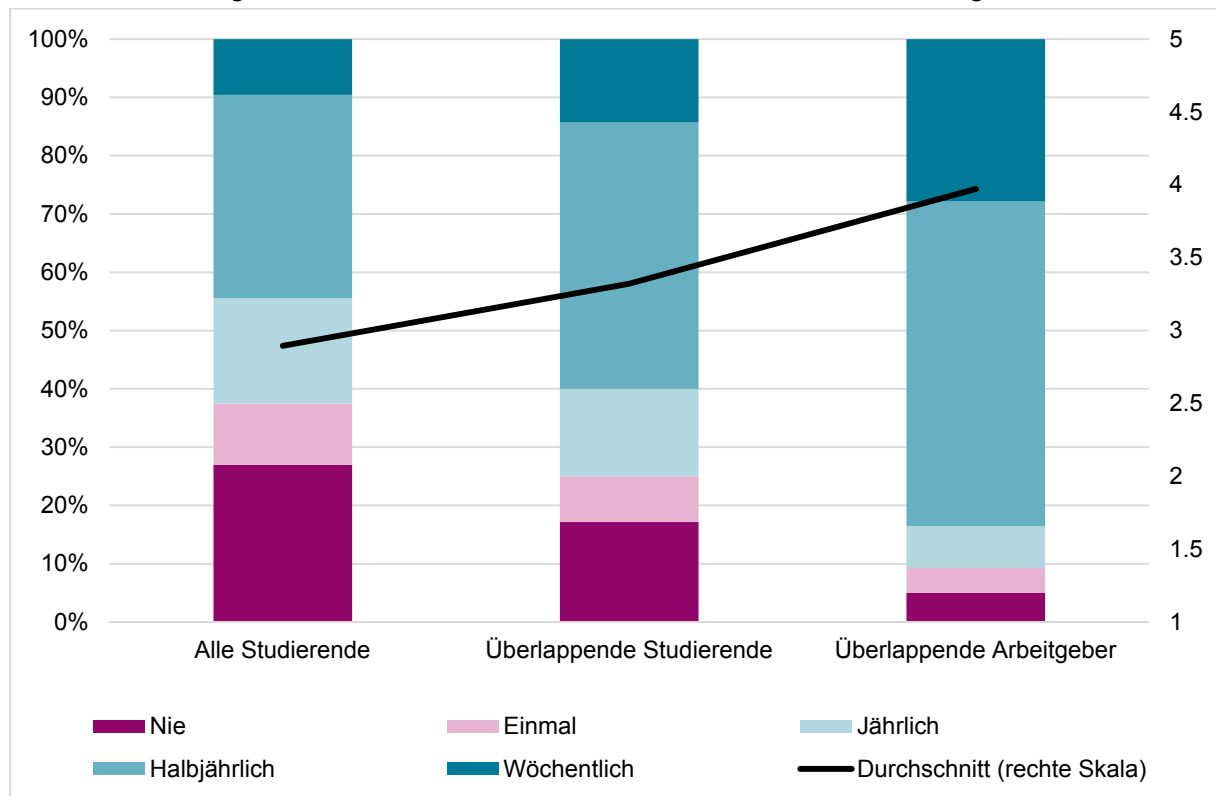
Erfreulich ist, dass auch im Jahre 2015 die **Lernziele** entsprechend den Vorgaben im RLP HFW relativ häufig kommuniziert werden. Das ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Studierende die von der Trägerschaft geplanten Handlungskompetenzen am Ende der Ausbildung erreichen können. Denn die Transparenz von Lernzielen steuert mitunter den Lernerfolg. Am häufigsten ist die halbjährliche Kommunikation (36%). 16% bzw. 12% der Studierenden bekommen die Lernziele jede Woche bzw. sogar in jeder Lektion vermittelt. Lediglich 2% der Studierenden hat die Lernziele nie kommuniziert bekommen.

Grafik 9 zeigt, dass der **Austausch der Studierenden mit dem Arbeitgeber** zum Studium relativ häufig ist. Der halbjährliche Austausch ist dabei die häufigste Option (34%) und rund 10% der Studierenden tauschen sich sogar jede Woche mit dem Arbeitgeber aus. Bei einem Viertel der Studierenden kommt dies allerdings gar nie vor. Schaut man nur die Studierenden an, deren Arbeitgeber die Befragung ausgefüllt haben (Überlappende Studierende), so zeichnet sich ein ähnliches Bild ab, wobei der Austausch in dieser Gruppe sogar ein wenig höher ausfällt. Dieses Bild wird durch die Arbeitgeberbefragung grundsätzlich bestätigt, wobei die Arbeitgeber eine noch grössere Häufigkeit des Austausches melden (Überlappende Arbeitgeber).

Diese Analyse basiert auf den Jahren 2014 und 2015, um eine genügend grosse Stichprobe für die Arbeitgeber zu haben. Wenn man die Veränderung über die Zeit betrachtet, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Austauschhäufigkeit eher etwas abgenommen hat.

Obwohl Arbeitgeber offensichtlich ein Interesse am Studium haben, geben lediglich 5% der Studierenden an, dass ihr Arbeitgeber auch in den Benotungsprozess einbezogen wurde, was sogar noch tiefer liegt als die 7% in 2014.

Grafik 9 Häufigkeit des Austausches der Studierenden mit dem Arbeitsgeber



Lesehilfe:

Diese Grafik illustriert die Häufigkeit (linke Skala) des Austausches der Studierenden mit ihrem Arbeitgeber in Bezug auf das Studium sowie den Durchschnitt (rechte Skala), welcher den Kategorien «Nie», «Einmal», «Jährlich», «Halbjährlich» und «Wöchentlich» die numerischen Werte eins bis fünf zuordnet. Dabei wird unterschieden zwischen den Antworten aller Studierenden (Alle Studierende, erste Säule), der Antworten derjenigen Studierenden, für welche auch Antworten der Arbeitgeber vorliegen (Überlappende Studierende, zweite Säule) und der Antworten der Arbeitgeber, welche sich mit den Studierenden überlappen (Überlappende Arbeitgeber, dritte Säule).

Die Grafik zeigt somit einerseits, dass die überlappenden Studierenden einen etwas häufigeren Austausch angeben als alle Studierenden. Zudem geben die Arbeitgeber eine noch stärkere Häufigkeit des Austausches an als die Studierenden.

Zusammenfassung zur Ausgestaltung des Bildungsgangs:

- Die Studierenden haben sich hauptsächlich für den Studiengang zur/zum «dipl. Betriebswirtschafter/in HF» entschieden, um ihre Karrierechancen zu verbessern. Dabei hoffen sie, ihre Aussichten auf die Übernahme einer Führungsposition und ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern. Zudem spielt das persönliche Interesse eine bedeutende Rolle.
- Zusätzlich zu ihrem hohen Arbeitspensum wenden die Studierenden im Durchschnitt 14 Stunden pro Woche für das Studium auf, wobei ihre Ausbildung nur in seltenen Fällen wie auch in geringem Ausmass als Arbeitszeit angerechnet wird.
- Die Studierenden verbringen ihre Ausbildungszeit hauptsächlich im Frontalunterricht, bei Gruppenarbeiten und bei Prüfungsvorbereitungen. Dabei überwiegen die Präsenzstunden klar die für das Selbststudium investierte Zeit, im Gegensatz zu den Vorgaben im RLP HFW. Da der Anteil an Präsenzstunden 2015 sogar noch etwas gestiegen ist, ist diese Entwicklung in den nächsten Befragungswellen weiter zu beobachten.
- Instrumente zur Koordination von schulischen und praktischen Arbeiten werden verhältnismässig wenig eingesetzt, obwohl diese im RLP HFW vorgegeben sind. 2015 hat sich hier auch keine Verbesserung ergeben. Dies ist insbesondere deshalb problematisch, weil verschiedene Studierende Bedarf nach stärkerem Bezug des Studiums zu operativen Themen äusserten. Die Arbeitgeber bekunden durchaus Interesse an der Ausbildung, was sich im regelmässigen Austausch mit den Studierenden niederschlägt. In den Benotungsprozess werden sie jedoch nur selten einbezogen.

4.2 Zufriedenheit und Auswirkungen des Bildungsgangs

Die vorangehenden Kapitel haben sich auf die Frage fokussiert, ob die Struktur des RLP HFW verständlich ist, ob Lücken in Bezug auf die Handlungsfelder existieren und ob die Vorgaben bezüglich der Verbindung von Studium und Arbeitsort umgesetzt werden. In diesem Kapitel geht es nun darum, die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium zu evaluieren.

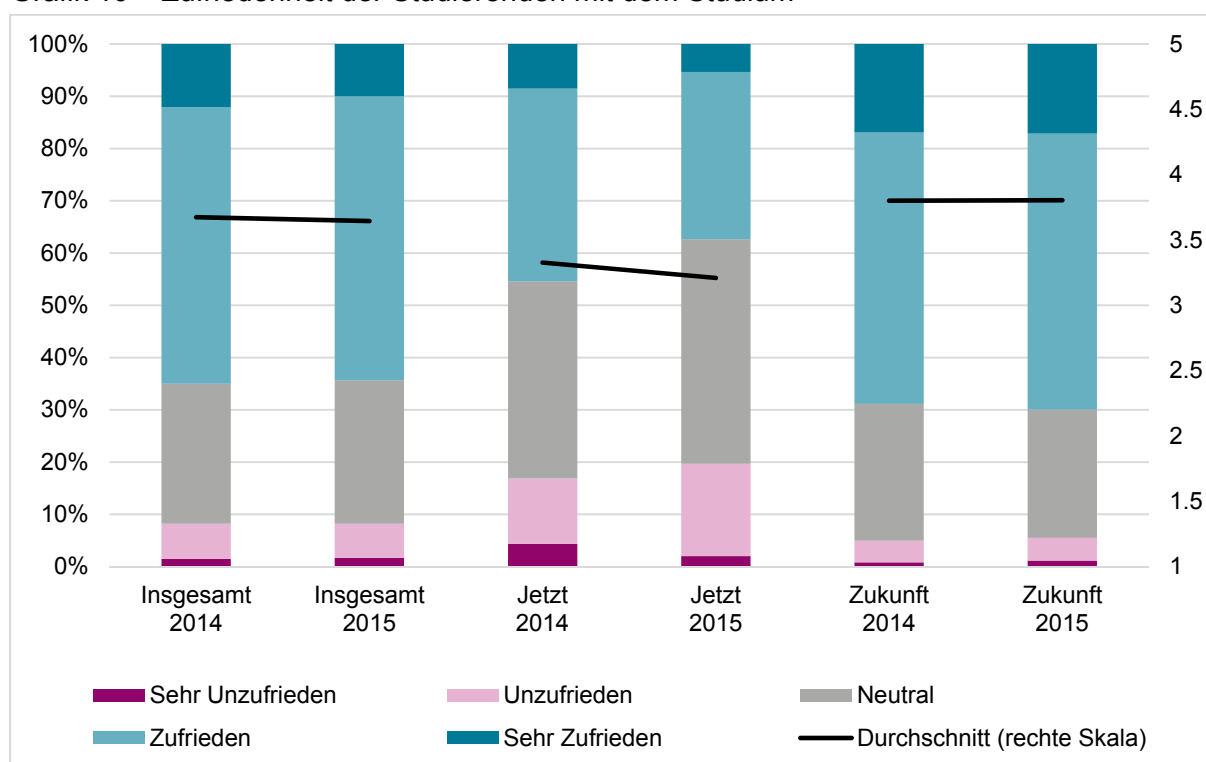
In einem ersten Schritt untersucht Grafik 10 die **generelle Zufriedenheit** der Studierenden mit dem Studium. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden grundsätzlich (sehr) zufrieden sind (2015: 64% / 2014: 62%). Zudem ist 2014 und 2015 rund ein Viertel neutral eingestellt, während Unzufriedenheit kaum vorkommt. Dies deutet darauf hin, dass der RLP HFW im Allgemeinen den Anforderungen der Studierenden genügt und zwischen 2014 und 2015 stabil geblieben ist.

Grafik 10 zeigt zudem den Vergleich der Zufriedenheit mit dem Studium in Bezug auf die **heutige und zukünftige Situation**. Die Zufriedenheit der Studierenden bezieht sich in erster Linie auf die Zukunft, was konsistent ist mit den oben genannten Gründen für die Aufnahme des Studiums zur Verbesserung der Karrierechancen. Ein Vergleich der Studierenden nach Handlungsfeld zeigt, dass dieses Muster in allen Handlungsfeldern auftritt.

Wenn wir uns die **Veränderung zwischen 2014 und 2015** betrachten, sehen wir, dass der Anteil der Studierenden, die mit dem Studium in Bezug auf die heutige Situation zufrieden oder sehr zufrieden sind, von 45% auf 37% abgenommen hat. Hingegen hat der Anteil, der zufrieden oder sehr zufrieden ist, in Bezug auf die zukünftige Situation, von 68% auf 70% zugenommen. Folglich scheint sich die Zufriedenheit mit dem Studium in Bezug auf die heutige Situation stärker verringert zu haben als in Bezug auf die zukünftige Situation. Die Durchführung der Befragung in den folgenden Jahren wird zeigen, ob sich diese Entwicklung verstetigt.

Dies zeigt sich auch anhand des Durchschnitts, welcher den Kategorien «Sehr unzufrieden», «Unzufrieden», «Neutral», «Zufrieden» und «Sehr zufrieden» die numerischen Werte eins bis fünf zuordnet, was einen Vergleich des Zufriedenheitsdurchschnitts ermöglicht. Während sich die durchschnittliche Zufriedenheit insgesamt und in Bezug auf die zukünftige Situation nicht verändert hat, sinkt der Zufriedenheitsdurchschnitt in Bezug auf die heutige Situation.

Grafik 10 Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium



Lesehilfe:

Diese Grafik illustriert die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium (linke Skala) sowie den Durchschnitt (rechte Skala), welcher den Kategorien «Sehr unzufrieden», «Unzufrieden», «Neutral», «Zufrieden» und «Sehr zufrieden» die numerischen Werte eins bis fünf zuordnet. Dabei wird unterschieden zwischen den Antworten in 2014 und 2015 sowie zwischen der Zufriedenheit «Insgesamt», in Bezug auf die heutige Situation («Jetzt») und in Bezug auf die «Zukunft».

Die Zufriedenheit insgesamt und in Bezug auf die zukünftige Situation ist also beinahe stabil geblieben, während sich die Zufriedenheit in Bezug auf die heutige Situation leicht verschlechtert hat.

Solche deskriptiven Auswertungen haben verschiedene Nachteile, welche durch die **multivariaten Analysen² in Tabelle 1** korrigiert werden können. Mit einer multivariaten Analyse kann erstens die Schätzung für die Korrelation von verschiedenen Charakteristika korrigiert werden, so dass man zum Beispiel erkennt, ob Frauen und Männer die Zufriedenheit tatsächlich unterschiedlich einschätzen oder ob dies daran liegt, dass Frauen öfters im Personalwesen tätig sind. Zweitens ermöglicht die Methode Aussagen zur statistischen Signifikanz, welche die inhärente Unsicherheit empirischer Methoden quantifiziert. Das Ausmass der statistischen Sicherheit ist in Tabelle 1 durch Sterne gekennzeichnet, wobei * eine schwache, ** eine mittlere und *** eine hohe Sicherheit anzeigen.³ Drittens erlaubt die Darstellung eine komprimierte Präsentation einer Vielzahl von Ergebnissen.

Um herauszufinden, ob sich die Zufriedenheit mit dem Studium zwischen 2014 und 2015 signifikant verändert hat, zeigt der obere Teil von Tabelle 1 (**«Schätzung für Durchschnitt»**) drei OLS Schätzungen mit robusten Standardfehlern, für die durchschnittliche Zufriedenheit in 2014 (hellblau) und die Veränderung zwischen 2014 und 2015 (dunkelblau). Die erste und vierte Spalte der Tabelle 1 zeigen die Ergebnisse für die Zufriedenheit insgesamt, während sich die zweite und fünfte Spalte auf die Zufriedenheit mit der heutigen Situation beziehen und die dritte und sechste Spalte die Ergebnisse für die Zufriedenheit in Bezug auf die zukünftige Situation darstellen. Dies zeigt, dass die Veränderung zwischen 2014 und 2015 nur in Bezug auf die jetzige Situation signifikant unterschiedlich ist.

Um herauszufinden, für wen sich die Zufriedenheit mit dem Studium reduziert hat, zeigt der untere Teil von Tabelle 1 (**«Schätzung für Studierendencharakteristika»**) die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Charakteristika und der Zufriedenheit in 2014 (hellblau) sowie der Veränderung zwischen 2014 und 2015 (dunkelblau). Positive Koeffizienten bedeuten, dass die Zufriedenheit grösser ist als in der Referenzgruppe (Spalten eins bis drei), respektive dass die Zufriedenheit stärker gestiegen ist als in der Referenzgruppe (Spalten vier bis sechs).

Die ersten drei Spalten von Tabelle 1 entsprechen den **Unterschieden zwischen den Gruppen in Bezug auf die Zufriedenheit in 2014**. Der Koeffizient für Frauen ist in allen Fällen positiv, aber nur in Bezug auf die Zukunft signifikant. Folglich sind Frauen zufriedener als Männer mit der Ausbildung. Hingegen nimmt die Zufriedenheit mit dem Alter ab, insbesondere die Zufriedenheit mit der Zukunft. Schweizer/innen sind unzufriedener als Ausländer/innen. Zudem sind Personen, die einen tertiären Bildungsabschluss aufweisen mit dem Studium zufriedener als Personen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II, insbesondere in Bezug auf die Zukunft. Vergleicht man die Zufriedenheit nach Handlungsfeld sieht man, dass die Studierenden in der Unternehmensführung, welche die Referenzkategorie darstellen, tendenziell zufriedener sind. Die Koeffizienten für die meisten anderen Handlungsfelder sind zwar negativ aber insignifikant. Allerdings sind Studierende in den Handlungsfeldern Marketing/PR, Beschaffung/Logistik, Personalwesen, Finanzierung/Investition, Rechnungswesen und Informatik in Bezug auf die heutige Situation signifikant weniger zufrieden als Studierende in der Unternehmensführung. Dieses Bild erscheint plausibel wenn man bedenkt, dass das Studium auf eine zukünftige Position in der Unternehmensführung vorbereiten soll.

² Bei diesem Verfahren werden mehrere statistische Variablen gleichzeitig untersucht. Dies erlaubt die Analyse von Zusammenhangs- und Abhängigkeitsstrukturen, was bei einem deskriptiven Verfahren nicht möglich ist.

³ *, ** und *** bezeichnen eine Signifikanz auf einem 10%, 5% und 1% Niveau.

Die drei letzten Spalten von Tabelle 1 erlauben eine Analyse der **Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf die Zufriedenheitsveränderungen zwischen 2014 und 2015**. Die Zufriedenheit hat sich für Frauen und Männer ähnlich entwickelt. Hingegen hat sich die Zufriedenheit für ältere Personen weniger gesenkt als für jüngere Personen, was man am positiven Eintrag beim Alter sehen kann. Zudem hat sich die Zufriedenheit der Schweizer/innen im Verhältnis zu den Ausländern/innen ebenfalls positiv entwickelt. Allerdings ist die Zufriedenheit von Studierenden mit tertiärer Ausbildung stärker gefallen als von Studierenden ohne tertiäre Ausbildung. Die Resultate bezüglich Handlungsfelder deuten darauf hin, dass sich die Zufriedenheit in der Unternehmensführung schlechter entwickelt hat als in den anderen Handlungsfeldern, da die meisten Koeffizienten positiv sind. Allerdings sind die meisten Ergebnisse statistisch nicht gesichert. Eine Ausnahme sind Studierende in den Handlungsfeldern Produktion, Beschaffung/Logistik und Qualität/Umwelt/Sicherheit, wo die Zufriedenheit insgesamt weniger stark abgenommen hat als in der Unternehmensführung. Das gleiche gilt für die Handlungsfelder Personalwesen und Organisationsgestaltung bei der Zufriedenheit im Hinblick auf die Zukunft.

Diese Analysen der gruppenspezifischen Veränderungen geben wertvolle Hinweise darauf, in welchen Bereichen sich die Zufriedenheit am stärksten verändert hat, wo also der grösste Handlungsbedarf entsteht. So deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Studierende im Handlungsfeld Unternehmensführung die Entwicklung eher negativ bewerten. Da das Studium die Studierenden insbesondere auf dieses Handlungsfeld vorbereiten sollte, könnten diese Ergebnisse darauf hindeuten, dass die entsprechenden Handlungskompetenzen ein grösseres Gewicht erhalten sollten.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist jedoch zu beachten, dass die Stichprobengrösse für eine derartige Analyse noch sehr klein ist. Diese Regressionen sollten deshalb als erster Hinweis interpretiert werden. Dies kann man auch daran sehen, dass nur wenige der Variablen einen signifikanten Einfluss aufweisen, was aufgrund der Stichprobengrösse und der damit einhergehenden Präzision nicht überraschend ist.

Tabelle 1 Zusammenhang Studierendencharakteristika und Zufriedenheit

	ZUFRIEDENHEIT 2014			VERÄNDERUNG 2014 – 2015		
	Insgesamt	Jetzt	Zukunft	Insgesamt	Jetzt	Zukunft
Schätzung für Durchschnitt	N=1122	N=1171	N=1174			
Durchschnitt	3.674*** (0.039)	3.327*** (0.043)	3.800*** (0.036)	-0.029 (0.050)	-0.117** (0.054)	0.004 (0.048)
Schätzung für Studierendencharakteristika	N=871	N=910	N=911			
Geschlecht (Referenz: Mann)						
Frau	0.052 (0.097)	0.160 (0.117)	0.196** (0.099)	0.099 (0.121)	-0.136 (0.143)	-0.163 (0.122)
Alter						
Alter	-0.015 (0.010)	-0.011 (0.013)	-0.029** (0.012)	0.024** (0.012)	0.012 (0.015)	0.026* (0.013)
Nationalität (Referenz: Ausländer/in)						
Schweizer/in	-0.241 (0.200)	0.105 (0.304)	-0.459** (0.220)	0.403* (0.229)	-0.019 (0.325)	0.736*** (0.247)

	ZUFRIEDENHEIT 2014			VERÄNDERUNG 2014 – 2015		
	Insgesamt	Jetzt	Zukunft	Insgesamt	Jetzt	Zukunft
Höchste Ausbildung (Referenz: Sekundarstufe II)						
Tertiär	0.105 (0.098)	0.083 (0.123)	0.178* (0.094)	-0.227* (0.134)	0.021 (0.150)	-0.240* (0.129)
Studium (Referenz: Vorletztes Semester)						
Letztes Semester	0.223** (0.110)	0.201 (0.131)	0.042 (0.109)	-0.183 (0.128)	-0.195 (0.149)	-0.093 (0.128)
Handlungsfeld (Referenz: Unternehmensführung)						
Marketing/PR	-0.241 (0.155)	-0.441** (0.198)	-0.111 (0.178)	0.241 (0.241)	0.307 (0.266)	0.041 (0.247)
Produktion	-0.529** (0.211)	-0.400 (0.298)	-0.190 (0.268)	0.596** (0.289)	-0.032 (0.370)	0.219 (0.322)
Beschaffung/Logistik	-0.163 (0.160)	-0.436** (0.193)	-0.146 (0.165)	0.397* (0.236)	0.257 (0.262)	0.288 (0.232)
Qualität/Umwelt/Sicherheit	-1.073*** (0.360)	-0.295 (0.359)	-0.560 (0.373)	1.009** (0.418)	0.251 (0.484)	0.351 (0.445)
Personalwesen	-0.133 (0.194)	-0.521** (0.218)	-0.303 (0.214)	0.432 (0.278)	0.373 (0.307)	0.536* (0.288)
Finanzierung/Investition	-0.230 (0.156)	-0.521** (0.203)	-0.229 (0.170)	0.211 (0.229)	0.411 (0.266)	0.201 (0.234)
Rechnungswesen	-0.212 (0.195)	-0.577** (0.239)	-0.203 (0.197)	0.268 (0.259)	0.482 (0.295)	0.372 (0.255)
Informatik	0.093 (0.226)	-0.485* (0.292)	0.350* (0.211)	-0.023 (0.324)	0.121 (0.373)	-0.191 (0.297)
Organisationsgestaltung	-0.199 (0.194)	-0.246 (0.259)	-0.383* (0.209)	0.293 (0.263)	-0.013 (0.333)	0.468* (0.271)
Projektmanagement	-0.015 (0.165)	-0.240 (0.194)	0.051 (0.176)	0.145 (0.240)	0.233 (0.274)	0.105 (0.240)

Lesehilfe:

*Zusammenhang von Charakteristika der Studierenden mit der Zufriedenheit in 2014 (hellblau) und der Veränderung zwischen 2014 und 2015 (dunkelblau). Positive Koeffizienten bedeuten, dass die Zufriedenheit grösser ist als in der Referenzgruppe (hellblau), respektive dass die Zufriedenheit zwischen 2014 und 2015 stärker gestiegen ist als in der Referenzgruppe (dunkelblau). *, ** und *** bezeichnen eine schwache, mittlere und hohe statistische Sicherheit.*

So ist die durchschnittliche Zufriedenheit in Bezug auf die jetzige Beschäftigung signifikant gesunken, aber nicht die Zufriedenheit insgesamt sowie die Zufriedenheit in Bezug auf die zukünftige Beschäftigung. Frauen sind in 2014 zufriedener mit dem Studium als Männer, aber der Zusammenhang ist nur für die zukünftige Situation statistisch gesichert. Allerdings hat sich die Zufriedenheit mit dem Studium für die zukünftige Situation für Frauen negativer entwickelt, was aber nicht statistisch gesichert ist.

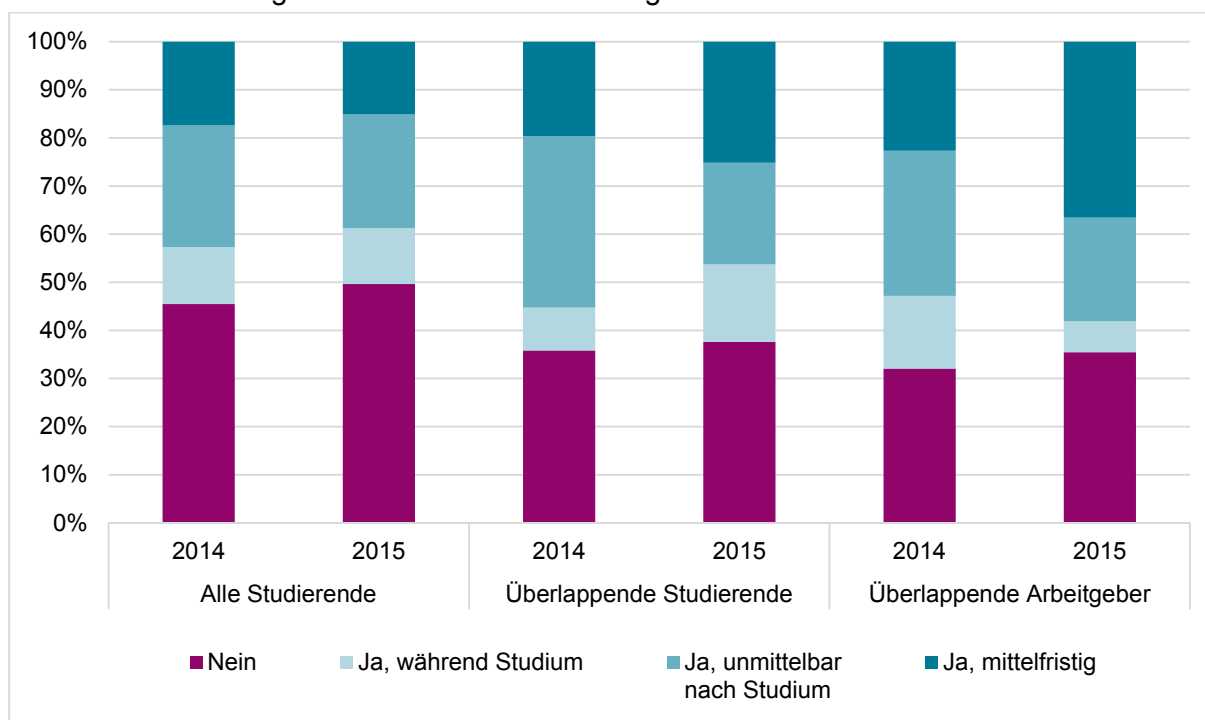
Für knapp 600 Studierende sind Information bezüglich des Bruttolohnes inklusive 13. Monatslohn, Bonus und Provisionen vorhanden. Diese Studierenden haben einen **Durchschnittslohn** von 75'000 CHF pro Jahr, wobei 50% zwischen 60'000 und 85'000 CHF pro Jahr verdienen. Hochgerechnet auf 100% Beschäftigungsgrad liegt das Durchschnittseinkommen bei rund 83'000 CHF pro Jahr. Die knapp 50 überlappenden Studierenden, für die zusätzlich Angaben der Arbeitgeber vorliegen, haben einen relativ ähnlichen Durchschnittslohn von 76'000 CHF pro Jahr oder hätten 84'000 CHF pro Jahr, wenn sie alle 100% arbeiten würden. Dies

spricht dafür, dass diese reduzierte Stichprobe eine ähnliche Struktur aufweist wie die gesamte Stichprobe. Wenn man diese Werte mit den Ergebnissen von 2014 vergleicht, zeigt sich, dass sich der Durchschnittslohn nur unwesentlich verändert hat.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass die Studierenden ein relativ hohes **Bruttolohnwachstum** aufweisen. Der Durchschnittslohn der rund 390 Studierenden, für welche diesbezüglich Informationen vorliegen, hat in den letzten drei Jahren von 67'000 auf 75'000 CHF zugenommen, was einem durchschnittlichen Wachstum von knapp 4% pro Jahr entspricht. Dieser Berechnungsmethode liegt die Annahme zugrunde, dass der Beschäftigungsgrad vor drei Jahren der gleiche war wie heute. Wenn man hingegen annimmt, dass die Studierenden vor drei Jahren vollzeitbeschäftigt waren, ist der Bruttolohn auf 84'000 CHF angestiegen und hat damit jährlich sogar um knapp 8% zugenommen.

Um obige Ergebnisse bezüglich Zufriedenheit zu objektivieren, wurden die Studierenden gefragt, ob sie aufgrund des Studiums eine **Lohnerhöhung** erhalten haben oder zu erhalten erwarten. Grafik 11 zeigt, dass 2015 ein kleinerer Anteil Studierender erwartet, dass das Studium zu einer Erhöhung ihres Bruttoeinkommens führt. Während dies in 2014 noch für 55% der Studierenden der Fall war, ist der Anteil im Jahr 2015 auf 50% gesunken. Dieser Rückgang der Anzahl Studierender, die nach dem Studium mit einer Lohnerhöhung rechnen, trifft in geringerem Mass auch für die Stichprobe überlappender Studierender und den entsprechenden Arbeitgebern zu. Bei diesem Vergleich zeigt sich allerdings auch, dass die Studierenden die Wahrscheinlichkeit, eine Lohnerhöhung zu erhalten eher unterschätzen, da der Anteil der Arbeitgeber, die eine Lohnerhöhung erwarten, auch 2015 noch bei 62% liegt.

Grafik 11 Erhöhung des Bruttoeinkommens aufgrund des Studiums



Lesehilfe:

Diese Grafik zeigt die Anteile der Befragten, die in 2014 und 2015 davon ausgehen, dass die Studierenden aufgrund ihres Studiums eine Lohnerhöhung erhalten.⁴ Dabei wird unterschieden zwischen den Antworten aller Studierenden (Alle Studierende, erste beiden Säulen), der Antworten derjenigen Studierenden, für welche auch Antworten der Arbeitgeber vorliegen (Überlappende Studierende, dritte und vierte Säule) und der Antworten der entsprechenden Arbeitgeber (Überlappende Arbeitgeber, fünfte und sechste Säule).

Die Grafik zeigt, dass mehr als die Hälfte der Studierenden aufgrund des Studiums eine Lohnerhöhung erwarten (Nein-Anteil liegt immer unter 50%). Dabei gehen die Arbeitgeber allerdings noch etwas häufiger von einer Lohnerhöhung aus als die Studierenden, vor allem mittelfristig.

Interessant ist zudem, dass die Erwartung aufgrund des Studiums eine **Lohnerhöhung** erhalten, sich stark zwischen den Handlungsfeldern unterscheidet. Mit rund 60% schätzen Studierende in den Handlungsfeldern Rechnungswesen und Projektmanagement diese Wahrscheinlichkeit am höchsten ein. Hingegen erwarten nur rund 40% der Studierenden in den Handlungsfeldern Personalwesen, Informatik und Organisationsgestaltung/-entwicklung eine Lohnerhöhung aufgrund des Studiums.

Die Studierenden wurden zudem gefragt, wie hoch sie die erwartete Lohnerhöhung aufgrund des Studiums einschätzen. Im Gegensatz zu den Erwartungen bezüglich der Wahrscheinlichkeit, dass das Studium zu einer Lohnerhöhung führt, steigt der erwartete mittelfristige Lohnzuwachs von 6.8% (2014) auf 7.9% (2015). Durch die Multiplikation der erwarteten Erhöhung mit den Angaben zum heutigen Bruttolohn lässt sich errechnen, dass dies einen durchschnittlichen Wert des Studiums von 6'700 CHF pro Jahr ergibt. Dabei wird angenommen, dass sich die Angaben der Studierenden auf ihren gegenwärtigen Bruttolohn beziehen und diesen nicht auf einen vollzeitäquivalenten Lohn umrechnen. Nimmt man nur die 55% der Studierenden, die antworteten, eine Erhöhung zu erhalten, liegt der Wert sogar bei 19%, was gut 14'000 CHF pro Jahr entspricht.

⁴ Die Befragten konnten mehrere Zeitpunkte angeben. Die ausgewiesenen Werte für den Zeitpunkt entsprechen deshalb der Häufigkeit der genannten Zeitpunkte innerhalb der Befragten, die eine Lohnerhöhung erwarten.

Aufgrund des heutigen Lohnes und der erwarteten Lohnsteigerung als Folge des Studiums kann man den erwarteten Lohn in der mittleren Frist berechnen. Dieser liegt wie bereits 2014 unverändert bei ca. 90'000, was ein wenig tiefer ist als die Resultate von ODEC (2014), welche in einer Befragung von Absolventen/innen, die das HFW Studium in den letzten zwei Jahren abgeschlossen haben, einen Mittelwert von 95'200 CHF ausweisen. Dies ist zu erwarten, da die Berechnungen Lohnsteigerungen vernachlässigen, die nicht aufgrund des Studiums stattfinden. Eine alternative Interpretation besteht darin, dass die Studierenden die Lohnzuwächse aufgrund des Studiums unterbewerten.

Die Ergebnisse der **Arbeitgeberbefragung** bestätigen diese alternative Interpretation, dass die Studierenden die Früchte des Studiums unterbewerten. Der Anteil der Arbeitgeber, die annehmen, dass das Studium zu keiner Lohnerhöhung führt, liegt bei weniger als einem Drittel. Dabei wird die durchschnittliche Erhöhung des Bruttoeinkommens von den Arbeitgebern mit 9.5% angegeben. Betrachtet man nur diejenigen Arbeitgeber, die eine Lohnerhöhung erwarten, errechnet sich mit 14.2% ein ähnlich hoher Effekt des Studiums wie bei den entsprechenden Studierenden.

Ein alternatives Mass, um die Möglichkeit einer Lohnerhöhung zu evaluieren, besteht in einer Analyse der **Wahrscheinlichkeit eines Positionswechsels**, da substantielle Lohnerhöhungen oft mit einem Aufstieg auf der Karriereleiter einhergehen. 2015 erwarten 62% der Studierenden, dass sie in drei Jahren in einem anderen Handlungsfeld tätig sein werden. Dieser Wert hat sich von 57% in 2014 leicht erhöht. Die Arbeitgeber wurden zudem gefragt, wie hoch sie die Wahrscheinlichkeit eines Positionswechsels aufgrund des Studiums einschätzen. Anders als bei den Studierenden hat der Anteil jedoch von 57% in 2014 auf 53% leicht abgenommen. Dabei ist weiterhin die Möglichkeit, mittelfristig eine neue Position einzunehmen bedeutend wichtiger als die Möglichkeit eines Positionswechsels während des Studiums oder unmittelbar danach.

Zusammenfassung zu Zufriedenheit und Auswirkungen des Bildungsgangs:

- Die Studierenden des Studiengangs zur/zum «dipl. Betriebswirtschafter/in HF» sind insgesamt (sehr) zufrieden mit dem Studium, insbesondere in Bezug auf die zukünftige Tätigkeit. Allerdings hat die durchschnittliche Zufriedenheit seit 2014 leicht abgenommen.
- Die multivariaten Analysen zeigen, dass Frauen, jüngere Studierende, Schweizer/innen, Studierende mit einem tertiären Bildungsabschluss und diejenigen im Handlungsfeld Unternehmensführung tendenziell zufriedener sind mit dem Studiengang als die jeweilige Referenzgruppe. Allerdings hat sich die Zufriedenheit der Studierenden im Handlungsfeld Unternehmensführung, für welches sie durch diese Ausbildung speziell vorbereitet werden sollten, zwischen 2014 und 2015 negativ entwickelt.
- Mehr als die Hälfte der Studierenden erwartet aufgrund des Studiums eine Lohnerhöhung, entweder während dem Studium, unmittelbar danach oder zumindest mittelfristig. Dies wird auch von den Arbeitgebern bestätigt. Dabei gehen die Studierenden davon aus, dass sich diese mittelfristig Erhöhung im Durchschnitt auf etwa 7.9% belaufen wird, was einem Lohnzuwachs von 7'600 CHF pro Jahr entspricht. Damit hat sich der erwartete Lohnzuwachs zwischen 2014 und 2015 erhöht.
- Die Arbeitgeber haben die erwartete Wahrscheinlichkeit, dass das Studium zu einem Positionswechsel führt, seit 2014 leicht nach unten revidiert. Hingegen hat sich der Anteil Studierender, der einen Handlungsfeldwechsel erwarten, erhöht.
- Insgesamt zeigen die Ergebnisse zu den Auswirkungen des Studiums ein heterogenes Bild. Die Zufriedenheit mit dem Studium, insbesondere im Handlungsfeld Unternehmensführung, sowie die Wahrscheinlichkeit einer Lohnerhöhung und eines Positionswechsels aufgrund des Studiums haben zwischen 2014 und 2015 leicht abgenommen. Hingegen hat sich der erwartete Lohnzuwachs erhöht. Die folgenden Befragungswellen werden zeigen, ob sich diese Entwicklungen bestätigen.

5 Ergebnisse zur Einschätzung von Prozessen und Kompetenzen

Die im vorherigen Kapitel eingeführten Handlungsfelder werden im RLP HFW in der Systematik von zwölf **Prozessen** beschrieben, welche wiederum in die **Prozesskategorien** Managementprozesse, Geschäftsprozesse, Unterstützungsprozesse und Übergreifende Prozesse eingeteilt werden können. Die folgende Tabelle veranschaulicht diese Systematik in Anlehnung an das neue St.Galler Management-Modell (Rüegg-Stürm, 2002):

Handlungsfelder	Unternehmensführung	Marketing PR	Produktion	Beschaffung + Logistik	Qualität Umwelt Sicherheit	Personalwesen	Finanzierung + Investition	Rechnungswesen	Informatik
Prozesse									
Managementprozesse									
Normative Führung	X	X		X	X	X		X	
Strategische Führung	X	X	X	X	X	X		X	
Führungsprozess – U-Alltag	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Geschäftsprozesse									
Kundenprozesse		X			X			X	
Leistungserstellung		X	X	X	X		X	X	
Auftragsabwicklung		X				X		X	X
Leistungsinnovation		X	X		X				
Unterstützungsprozesse									
Personalprozesse					X	X		X	X
Infrastrukturbewirtschaftung		X	X				X		X
Kommunikation	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Übergreifende Prozesse									
Organisationsgestaltung und -entwicklung	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Projektspezifische Prozesse (=Projektmanagement)	X		X	X			X		

Im RLP HFW definierte Prozesse (RLP HFW, S. 9f.):

Managementprozesse:

Normative Führung dient der Klärung und Vermittlung von Normen und Werten in der Unternehmung.

Strategische Führung umfasst die Entwicklung und Umsetzung der Unternehmensstrategie.

Führungsprozesse im Unternehmensalltag beinhalten die Führung und das Management von Geschäfts- und Unterstützungsprozessen.

Geschäftsprozesse:

Kundenprozesse umfassen Prozesse mit Kundenkontakt, z.B. Kundengespräche oder Verkauf.

Leistungserstellung beinhaltet die Erstellung von Produkten und Dienstleistungen.

Auftragsabwicklung umfasst Aufgaben zur Erfüllung von Aufträgen, z.B. Bestellaufnahme, Versand und Rechnungsstellung.

Leistungsinnovation beinhaltet die Innovation von Produkten oder Dienstleistungen sowie deren Erstellungsprozessen.

Unterstützungsprozesse:

Personalprozesse dienen der Gewinnung, Entwicklung, Beurteilung und angemessenen Honorierung der Mitarbeitenden.

Infrastrukturbewirtschaftung umfasst in Abstimmung mit der Unternehmenspolitik die Bereitstellung und den Unterhalt aller Arten von Infrastrukturanlagen.

Kommunikation dient der Entwicklung und Pflege tragfähiger Beziehungen zu den externen und internen Anspruchsgruppen.

Zusätzlich gibt es zwei **Übergreifende Prozesse**, die sich mit den Handlungsfeldern decken:

Organisationsgestaltung und -entwicklung beschäftigt sich mit den Veränderungsprozessen in der Organisation des Unternehmens.

Projektmanagement umfasst die Leitung und das Management von Projekten.

In den folgenden Kapiteln werden die Einschätzungen durch die Studierenden sowie Arbeitgeber der einzelnen Prozesse sowie Kompetenzen bezüglich deren Relevanz, Eigenkompetenz und Eignung des Studiums als Lernumgebung präsentiert. Zudem werden die aus Sicht der Studierenden im RLP HFW fehlenden Prozesse und Handlungskompetenzen aufgeführt.

5.1 Prozesse

5.1.1 Relevanz, Eigenkompetenz und Erwerb aus Sicht der Studierenden

Dieses Kapitel untersucht die zwölf im Rahmenlehrplan erwähnten **Prozesse** im Hinblick auf ihre Relevanz für die berufliche Tätigkeit/Praxis, die Eigenkompetenz der Studierenden sowie die Eignung des Studiums als Lernumgebung. In einem ersten Schritt stellt Grafik 12 die Ergebnisse für die Prozesskategorien Managementprozesse, Geschäftsprozesse, Unterstützungsprozesse und Übergreifende Prozesse dar.

Für die Relevanz und die Eigenkompetenz reflektieren Werte von 1 bis 5 einen sehr tiefen bis sehr hohen Wert. Die Werte für den Erwerb können zwischen 1 und 3 liegen, wobei ein Wert von 1 bedeutet, dass die Studierenden die Arbeit für besser geeignet halten, um den Prozess zu erlernen. Bei einem Wert von 2 sind die Studierenden unschlüssig bezüglich der idealen Lernumgebung («Weiss Nicht»)⁵ und ein Wert von 3 bedeutet, dass die Studierenden das Studium als Lernumgebung besser geeignet finden.

Grafik 12 zeigt, dass die Ergebnisse der Befragungen 2014 und 2015 zu Relevanz, Eigenkompetenz und ideale Lernumgebung der Prozesse sehr ähnlich sind. Die **relevanteste** Prozesskategorie (blaue Säulen) sind die Geschäftsprozesse, gefolgt von den Übergreifenden Prozessen, den Managementprozessen und den Unterstützungsprozessen. Grafik 12 zeigt zudem, dass ein sehr starker Zusammenhang zwischen der Studierenden-Einschätzung der Relevanz eines Prozesses und der entsprechenden Eigenkompetenz (graue Säulen) existiert. Dies deutet darauf hin, dass das Studium die aus Sicht der Studierenden relevanten Kompetenzen erfolgreich vermittelt. Wenn man allerdings die Veränderung der Relevanz mit der Veränderung der Eigenkompetenzen vergleicht, sieht man, dass die Relevanz von Geschäftsprozessen leicht abgenommen hat, während die Eigenkompetenz leicht zugenommen hat. Umgekehrt hat sich die Relevanz von Unterstützungsprozessen leicht erhöht während die entsprechenden Eigenkompetenzen leicht gesunken sind. Entsprechend ist die Korrelation der Mittelwerte von 0.93 (2014) auf 0.85 (2015) gesunken. Diese Reduktion zeigt sich auch, wenn man die Korrelation der Mittelwerte von Relevanz und Eigenkompetenz der zwölf Prozesse individuell berechnet. Allerdings liegt die Korrelation der Mittelwerte nach 0.96 in 2014 noch immer bei 0.92 im Jahr 2015. Die Analyse dieses Masses zeigt also einen negativen Trend des Zusammenhangs auf sehr hohem Niveau.

Eine mögliche Betrachtungsweise von Grafik 12 besteht darin, dass die Differenz der Relevanz für die Praxis und Eigenkompetenz als Mass für das **Defizit** einer Kompetenz dient. Eine grosse Differenz zwischen Relevanz und Eigenkompetenz bedeutet, dass die Studierenden dem Prozess eine hohe Bedeutung beimessen, sich darin aber als weniger kompetent einschätzen. Folglich verweist das Defizit auf diejenigen Prozesse, welchen den Studierenden noch besser vermittelt werden könnten. Damit ist das Defizit ein Mass für das Potential des Bildungsgangs, den Studierenden relevante Kompetenzen mitzugeben.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden kein Defizit in den Geschäftsprozessen sehen und dass sich dieses zwischen 2014 und 2015 noch weiter reduziert hat. In den Unterstützungsprozessen ist das Defizit relativ klein und stabil geblieben. Ein etwas höheres Defizit verorten die Studierenden in den **Managementprozessen**, wobei sich dieses zwischen 2014

⁵ Eine entsprechende Analyse unter Ausschluss von «Weiss Nicht» Antworten ergibt vergleichbare Ergebnisse.

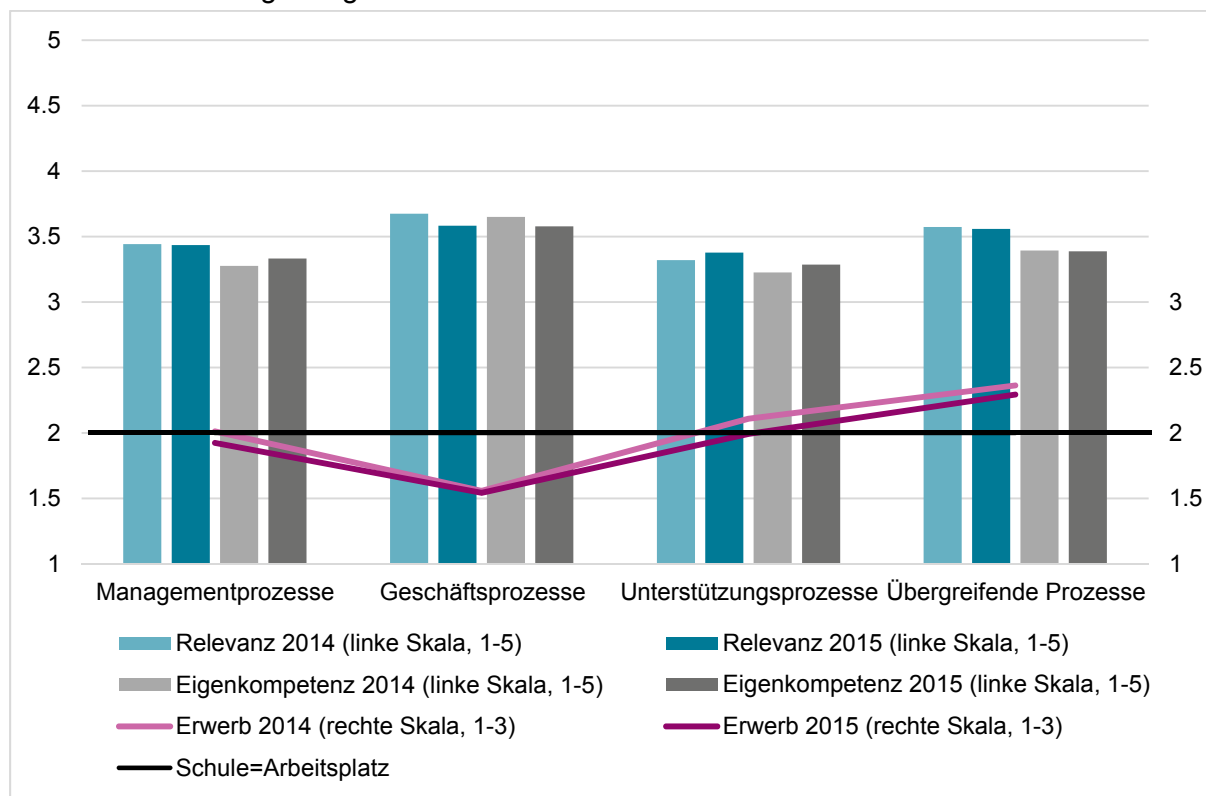
und 2015 leicht reduziert hat. Das höchste Defizit besteht sowohl in 2014 als auch 2015 bezüglich den **Übergreifenden Prozessen**. In dieser Hinsicht haben die Studierenden also den grössten Nachholbedarf. Im Durchschnitt zeigt sich, dass sich das Defizit von 0.1 auf 0.08 leicht reduziert hat. Dieser Indikator deutet also nicht auf eine Verschlechterung der Aktualität des Rahmenlehrplans hin.

Allerdings stellt das Defizit nicht den einzigen Faktor in der Entscheidung bezüglich Lernstoff dar. Bei einer solchen Einschätzung ist zudem zu berücksichtigen, inwiefern das Studium überhaupt geeignet ist, um diese Kompetenzen zu vermitteln (im Vergleich zur Arbeit). Dies liefert Hinweise darauf, in welchen Prozessen das **Studium noch Potential** hat, um die Studierenden optimal auf die Praxis vorzubereiten. Um diese Frage beantworten zu können, beinhaltet die Befragung Informationen dazu, ob die Studierenden die Schule oder den Arbeitsplatz als geeigneten Lernort erachten, um eine spezifische Kompetenz zu erwerben.

Ein Wert von 3 bedeutet also, dass alle Studierenden die Schule für den besser geeigneten Lernort halten, während ein Wert von 1 bedeutet, dass alle Studierenden den Arbeitsplatz als besseren Lernort erachten. Ein Wert von zwei kann bedeuten, dass entweder die Hälfte der Studierenden jeweils die Schule respektive den Arbeitsplatz als besser erachtet, oder dass alle Studierende sich nicht zwischen diesen beiden Optionen entscheiden können. Diese Studie interpretiert folglich eine «Weiss Nicht» Antwort dahingehend, dass Schule und Arbeitsplatz gleich gut geeignet sind, um eine Kompetenz zu vermitteln. Es ergeben sich allerdings ähnliche Resultate, wenn man die Analyse bezüglich des komparativen Vorteils der Schule unter der Annahme durchführt, dass eine «Weiss Nicht» Antwort nicht so bewertet werden kann und folglich nur die Antworten Schule und Arbeitsplatz interpretiert.

Grafik 12 zeigt, dass der Arbeitsplatz eine wichtige Rolle für den Erwerb von Kompetenzen spielt. Insbesondere zeigt sich, dass die Studierenden das Studium als wenig geeignet erachten, um Geschäftsprozesse zu erlernen (rosa Linien). Die komparativen Vorteile des Studiums sind für Übergreifende Prozesse am grössten, gefolgt von den Unterstützungsprozessen. Der Wert von zwei bei den Managementprozessen bedeutet, dass die Studierenden das Studium und den Arbeitsplatz als ähnlich geeignet sehen, um diese zu erwerben. Die Resultate in 2014 und 2015 zeigen hierzu ein sehr ähnliches Bild.

Grafik 12 Prozesskategorien: Relevanz, Eigenkompetenz und Eignung des Studiums als Lernumgebung



Lesehilfe:

Mittelwerte auf zwei Skalen: Relevanz und Eigenkompetenz können Werte zwischen 1 (sehr tief) und 5 (sehr hoch) annehmen (linke Skala). Erwerb zeigt die Eignung der Schule als Lernumgebung für den Erwerb und kann die Werte 1 (Arbeit), 2 (Weiss Nicht) und 3 (Schule) annehmen (rechte Skala).

Grafik 12 stellt die Prozesse in stark aggregierter Form dar. Eine Betrachtung der desaggregierten Ergebnisse zeigt, dass die Führungsprozesse die wichtigsten Managementprozesse darstellen, wobei auch die normative und strategische Führung nur knapp unter dem Relevanzdurchschnitt für diese Prozesskategorie liegen. Unter den Geschäftsprozessen weisen die Kundenprozesse, Leistungserstellung und Auftragsabwicklung eine sehr hohe Relevanz auf, während die Innovation deutlich weniger wichtig ist. Die Prozesskategorie Unterstützungsprozesse weist die höchste Heterogenität auf. Während Kommunikationsprozesse die relevantesten Prozesse sind, liegen Personalprozesse nahe dem Relevanzdurchschnitt und Infrastrukturprozesse werden als die am wenigsten relevanten Prozesse eingestuft. Bei den übergreifenden Prozessen zeigt sich, dass die Organisationsgestaltungs- und Projektmanagementprozesse ähnlich wichtig sind.

Die Defizite und Eignung des Studiums als Lernumgebung weisen auf eine gewisse Heterogenität der Prozesse innerhalb einer Prozesskategorie hin. Um diese Heterogenität zu visualisieren, stellt Grafik 13 die Relevanz und Eigenkompetenz in komprimierter Form dar, indem die Differenz zwischen Relevanz und Eigenkompetenz als Defizit einer Kompetenz angegeben wird (grüne Balken).

Von den **Managementprozessen** weisen die Strategische Führung und die Führungsprozesse sowohl in 2014 als auch 2015 ein hohes Defizit auf. Hingegen verorten die Studierenden bezüglich der Normativen Führung ein kleines Defizit in 2014, welches 2015 sogar negativ

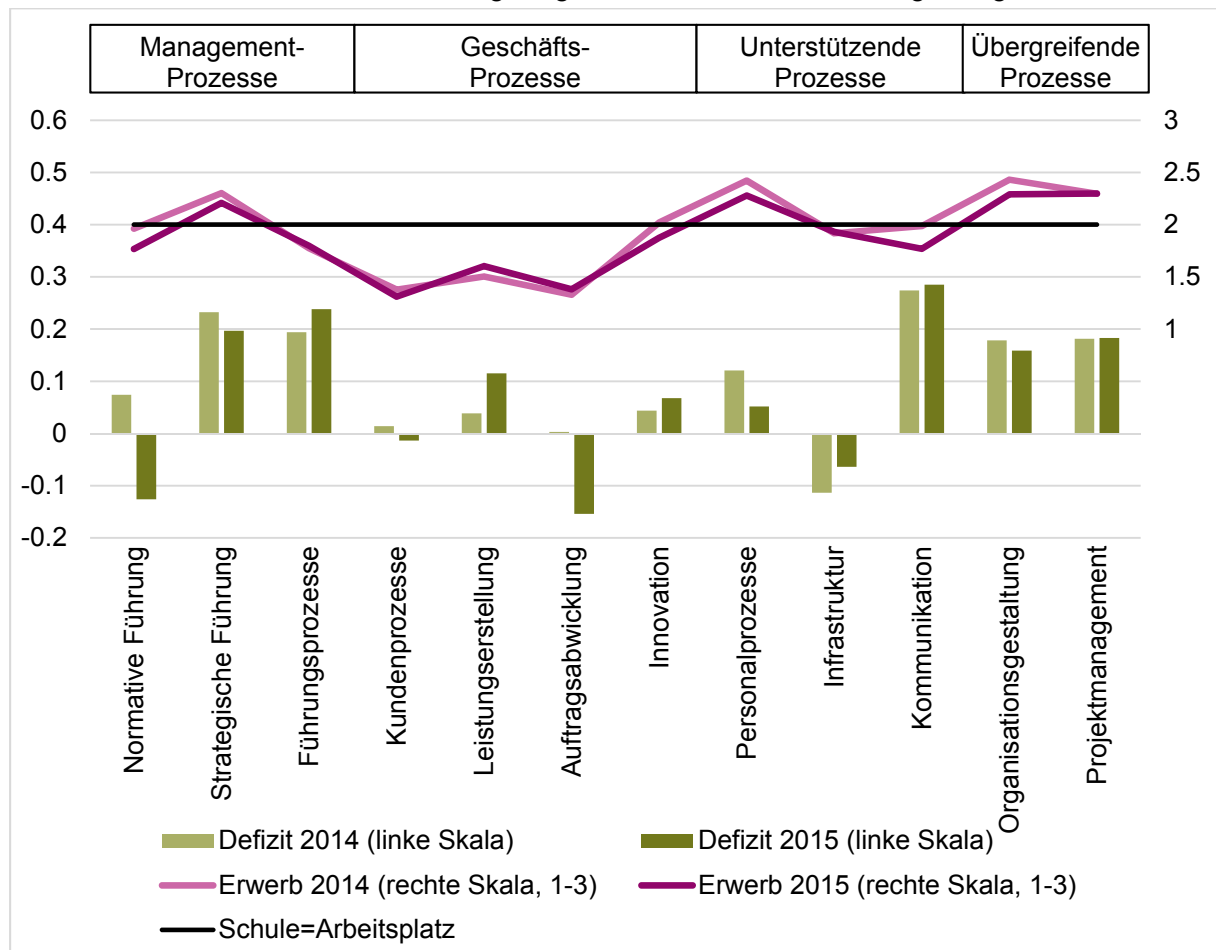
wird, die Eigenkompetenz 2015 also höher eingeschätzt wird als die Relevanz. Zudem ist die Eignung des Studiums als Lernumgebung für die Strategische Führung am grössten, gefolgt von der Normativen Führung, während der Wert für Führungsprozesse deutlich unter zwei liegt, das Studium also weniger geeignet ist zum Erlernen der entsprechenden Kompetenzen. Diese Ergebnisse suggerieren, dass das Studium hinsichtlich der Kompetenzen der strategischen Führung optimiert werden könnte, da die Schule geeignet ist, die Kompetenzen zu vermitteln und gleichzeitig ein hohes Defizit vorliegt.

Die einzelnen **Geschäftsprozesse** werden relativ homogen eingeschätzt. Kundenprozesse, Leistungserstellung und Auftragsabwicklung weisen alle ein tiefes Defizit aus und können schlecht in einem Studium vermittelt werden. Auch die Innovation hat ein tiefes Defizit, kann im Gegensatz zu den anderen Geschäftsprozessen aber relativ gut im Studium gelernt werden, da der Wert von 2 bedeutet, dass Schule und Arbeitsplatz ähnlich gut geeignet sind, um die entsprechenden Kompetenzen zu erwerben.

Das Studium eignet sich relativ gut, um die **Unterstützungsprozesse** Infrastruktur, Kommunikation und insbesondere Personalprozesse zu erwerben. Dieses Ergebnis bezüglich Kommunikation wird durch die Ergebnisse von Green et al. (2001), Lee (2008) und Hancock et al. (2009) gestützt. Hingegen unterscheiden sich diese Unterstützungsprozesse bezüglich Defizit deutlich. Während die Kommunikation ein sehr hohes Defizit aufweist, ist das Defizit in den Personalprozessen nur mittelhoch und hat zwischen 2014 und 2015 abgenommen. Zudem ist das Defizit in dem Prozess Infrastruktur sogar negativ.

Die beiden **Übergreifenden Prozesse** Organisationsgestaltung/ -entwicklung und Projektmanagement weisen ein hohes Defizit aus und können gleichzeitig gut im Studium vermittelt werden. Die Kompetenzen beider Prozesse reflektieren also noch ungenutztes Potential des Studiums.

Grafik 13 Prozesse: Defizite und Eignung des Studiums als Lernumgebung



Lesehilfe:

Diese Grafik illustriert die Defizite der Studierenden (grüne Säulen) im Verhältnis zur Eignung der Schule als Lernumgebung (rosa Linien) für die verschiedenen Prozesse. Hellgrün und hellrosa zeigen die Werte für 2014 während dunkelgrün und dunkelrosa die Werte für 2015 illustrieren. Erwerb (rechte Skala) entspricht dem Mittelwert auf einer Skala von 1 (Arbeit), 2 (Weiss Nicht) und 3 (Schule). Ein Wert grösser als 2 bedeutet also, dass die Schule besser geeignet ist um einen Prozess zu erlernen als der Arbeitsplatz. Defizite (linke Skala) zeigen die Differenz zwischen Relevanz und Eigenkompetenz. Positive Werte bedeuten, dass die Relevanz eines Prozesses höher ist als die Eigenkompetenz der Studierenden.

Es zeigt sich beispielsweise, dass insbesondere Personalprozesse und Organisationsgestaltung aus Sicht der Studierenden gut in der Schule vermittelt werden können (Werte grösser als 1,5). Dabei weisen die Studierenden bei der Organisationsgestaltung das höhere Defizit auf. Die Infrastruktur hat hingegen ein negatives Defizit, was bedeutet, dass die Studierenden die eigenen Kompetenzen als höher erachten als die Relevanz in der Praxis (negativer Wert).

5.1.2 Relevanz, Eigenkompetenz und Erwerb aus Sicht der Arbeitgeber

Dieses Kapitel vergleicht die Ergebnisse der Befragungen von Studierenden und Arbeitgebern hinsichtlich ihrer Einschätzung zu Relevanz, Eigenkompetenz, Defizit und Eignung des Studiums als Lernumgebung für die zwölf Prozesse. Diese Evaluation hat zwei Etappen. Im ersten Schritt wird untersucht, inwieweit sich die Einschätzungen der gesamten Stichprobe von Studierenden von den Einschätzungen der Studierenden, für welche Antworten der Arbeitgeber vorliegen, unterscheiden. Diese Analyse ist wichtig, um sicherzustellen, dass die Stichprobe der überlappenden Studierenden, also der Studierenden für welche Antworten der Arbeitgeber vorliegen, der gesamten Stichprobe von Studierenden entspricht. Im zweiten Schritt werden

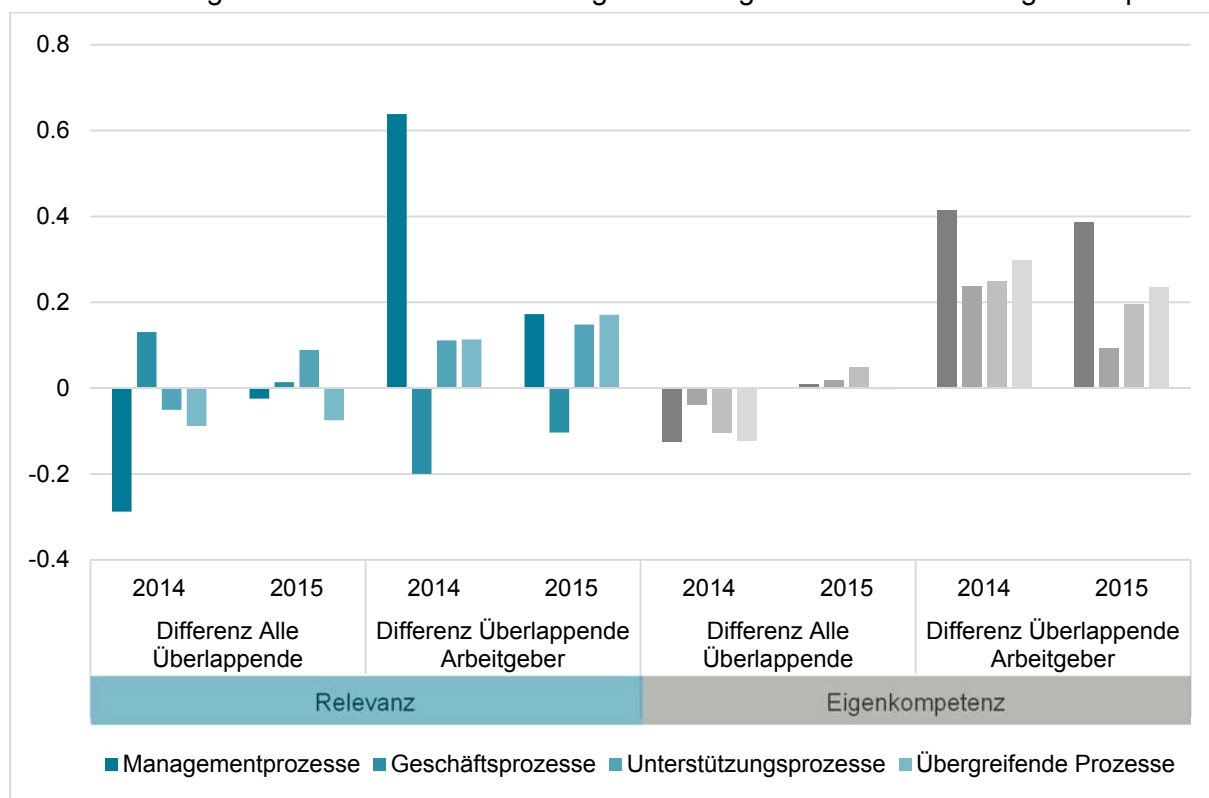
die Einschätzungen der überlappenden Studierenden mit den Antworten der Arbeitgeber verglichen. Dies erlaubt es, die Qualität der Antworten der Studierenden zu validieren.

Grafik 14 weist die Unterschiede bezüglich Prozessrelevanz auf der linken Seite und bezüglich Eigenkompetenz der Studierenden auf der rechten Seite aus. Die Ergebnisse zur Prozessrelevanz zeigen, dass die Stichprobe aller Studierenden und der überlappenden Studierenden sehr ähnliche Einschätzungen ergeben (Differenz Alle Überlappende). Während es in 2014 noch eine Abweichung bezüglich der Relevanz von Managementprozessen gab, liegen die Unterschiede 2015 unter 0.2 auf einer Skala von 1 bis 5 und sind damit vernachlässigbar. Diese Verbesserung liegt an der 2015 erhöhten Stichprobe der Arbeitgeber. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch beim Unterschied zwischen den überlappenden Studierenden und deren Arbeitgebern (Differenz Überlappende Arbeitgeber). Während sich die Einschätzungen 2014 für die Relevanz von Management- und Geschäftsprozessen noch substantiell unterschieden, verschwinden diese Unterschiede weitestgehend für das Jahr 2015.

Die rechte Seite von Grafik 14 zeigt die Ergebnisse bezüglich Eigenkompetenzen. Der Vergleich der Stichprobe aller Studierenden mit der Stichprobe überlappender Studierenden (Differenz Alle Überlappende) zeigt keinen grossen Unterschied in Bezug auf die Einschätzung der Eigenkompetenzen. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass die Stichprobe der überlappenden Studierenden nicht verzerrt ist. Ein Vergleich der Ergebnisse in 2014 und 2015 bestätigt zudem, dass die Erhöhung der Stichprobe die Verzerrung noch weiter reduziert hat.

Wenn man hingegen die Einschätzungen der Studierenden und den entsprechenden Arbeitgebern vergleicht (Differenz Überlappende Arbeitgeber), zeigt sich, dass die Studierenden die Eigenkompetenzen höher einschätzen als die Arbeitgeber. Die Studierenden überschätzen also ihre Eigenkompetenzen. Dies trifft insbesondere auf Eigenkompetenzen zu, die für Managementprozesse wichtig sind, für welche der Unterschied auch 2015 noch sehr gross ist. Für andere Prozesse hingegen, insbesondere Geschäftsprozesse, nimmt die Überschätzung zwischen 2014 und 2015 ab.

Grafik 14 Vergleich Studierende und Arbeitgeber bezüglich Relevanz und Eigenkompetenz



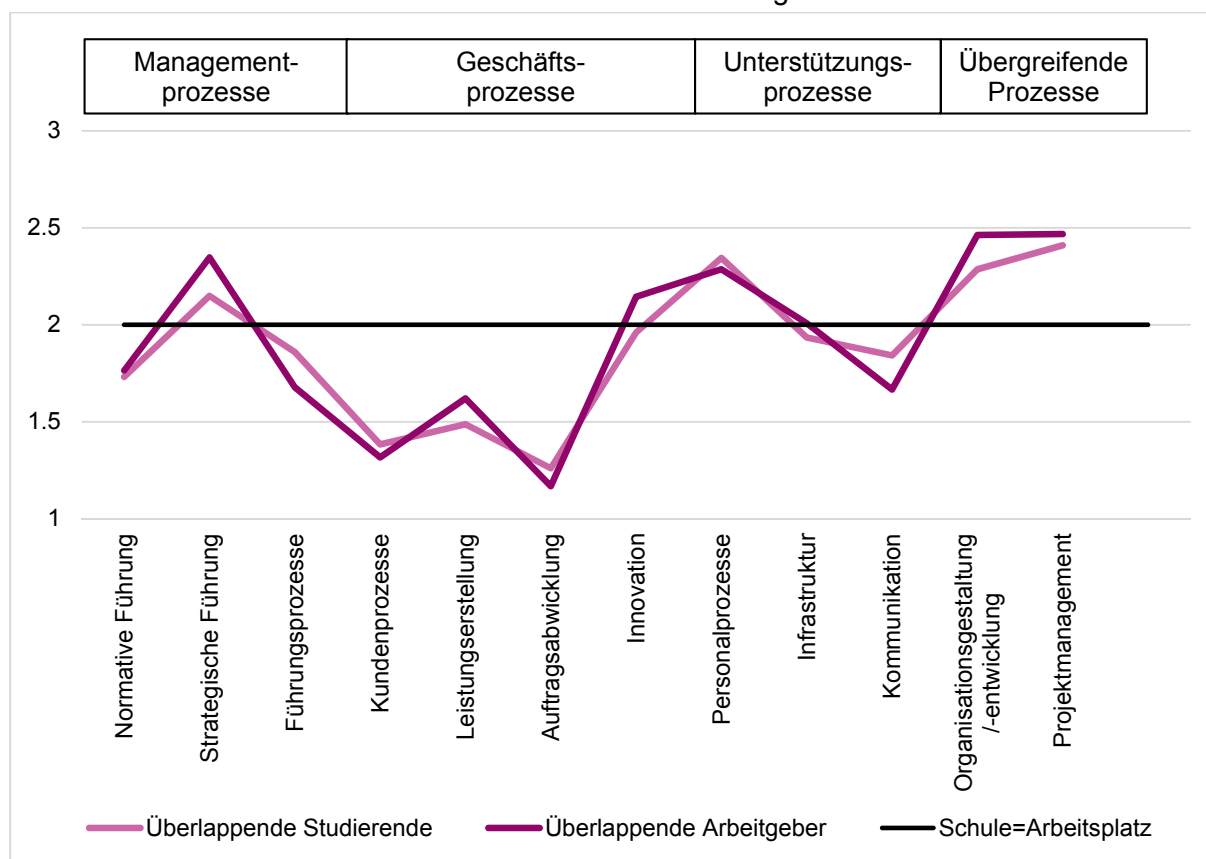
Lesehilfe:

Diese Grafik vergleicht die unterschiedlichen Einschätzungen von Studierenden und Arbeitgebern zur Relevanz auf der linken Seite und zur Eigenkompetenz auf der rechten Seite. Im ersten Schritt wird die Differenz zwischen der Gesamtheit der Studierenden und den überlappenden Studierenden, für welche Informationen zu den Arbeitgebern existieren, ausgewiesen (Differenz Alle Überlappende). Falls diese Unterschiede klein sind, deutet dies darauf hin, dass die Antworten der überlappenden Studierenden für die Gesamtheit der Studierenden repräsentativ sind. Dies erlaubt, in einem zweiten Schritt die Einschätzungen überlappender Studierender und der entsprechenden Arbeitgeber zu vergleichen (Differenz Studierende Arbeitgeber). Wenn diese Differenzen klein sind, ist die Qualität der Studierendeneinschätzungen hoch.

Die Grafik zeigt beispielsweise, dass die Differenz bezüglich Relevanz zwischen allen Studierenden und überlappenden Studierenden in 2014 bei den Managementprozessen stark negativ ist. Dies bedeutet, dass die Relevanz dieser Prozesse von allen Studierenden um einiges tiefer eingeschätzt wird als von den überlappenden Studierenden.

Grafik 15 illustriert die Einschätzungen von überlappenden Studierenden und überlappenden Arbeitgebern zur **Eignung des Studiums als Lernumgebung**, wobei die Daten der Jahre 2014 und 2015 zusammengeführt wurden. Die Ergebnisse der Arbeitgeber decken sich im Allgemeinen erstaunlich gut mit den Einschätzungen der Studierenden. Die Arbeitgeber betrachten die Schule etwas geeigneter als die Studierenden, um Kompetenzen der Strategischen Führung, Innovation und Organisationsgestaltung zu erlernen. Allerdings erachten sie die Schule als weniger geeignet als die Studierenden für den Erwerb von Kompetenzen der Führungs- und Kommunikationsprozesse. Im Durchschnitt über alle Prozesse liegen die Einschätzungen der Studierenden und Arbeitgeber nahezu gleich bei 1.9. Studierende und Arbeitgeber identifizieren also die gleichen Prozesse, welche im Studium relativ gut erlernt werden können, nämlich Projektmanagement, Organisationsgestaltung, Personalprozesse und Strategische Führung.

Grafik 15 Erwerb von Prozessen: Studierende und Arbeitgeber



Lesehilfe:

Diese Grafik illustriert die Eignung der Schule als Lernumgebung für den Erwerb der Prozesse aus Sicht der Befragten anhand der Mittelwerte auf folgender Skala: 1 (Arbeit), 2 (Weiss Nicht) und 3 (Schule). Werte grösser als zwei bedeuten also, dass ein Prozess besser in der Schule als am Arbeitsplatz vermittelt werden kann. Dabei wird unterschieden zwischen den Antworten derjenigen Studierenden, für welche auch Antworten der Arbeitgeber vorliegen (überlappende Studierende, hellrosa Linie) und der Antworten der entsprechenden Arbeitgeber (überlappende Arbeitgeber, dunkelrosa Linie). Beispielsweise liegt die dunkelrosa Linie für die Strategische Führung höher als die hellrosa Linie, das heisst die Arbeitgeber erachten die Schule als geeigneter, um diesen Prozess zu erlernen.

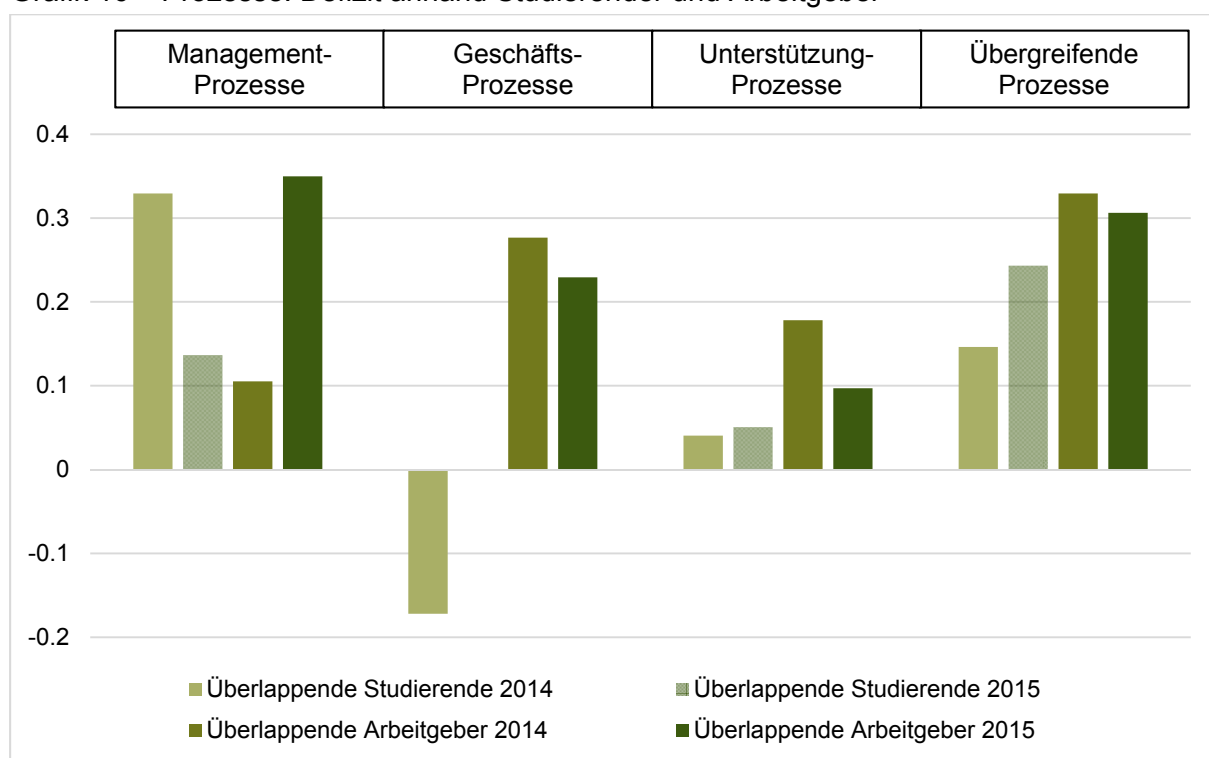
Grafik 16 erlaubt einen Vergleich der vorhandenen **Defizite** von überlappenden Studierenden und überlappenden Arbeitgebern in 2014 und 2015. Die oben diskutierte Überschätzung der Studierenden zeigt sich darin, dass die Arbeitgeber beinahe bei allen Prozessen ein höheres Defizit sehen als die Studierenden. Während das durchschnittliche Defizit aus Sicht der Studierenden 0.1 beträgt, liegt es bei rund 0.2 aus für die Arbeitgeber. Die grösste Diskrepanz besteht bezüglich Geschäftsprozesse, bei welchen Studierende ihre Eigenkompetenzen sogar höher einschätzen als die Relevanz, während die Arbeitgeber ein substantielles Defizit sehen. Auch bei den übergreifenden Prozessen sehen die Arbeitgeber ein höheres Defizit als die Studierenden, wobei sowohl Studierende als auch Arbeitgeber hier ein hohes Defizit verorten. Hingegen unterscheiden sich Studierende und Arbeitgeber weniger bezüglich Managementprozesse, in welchen beide Gruppen ein hohes Defizit sehen. Bei den Unterstützungsprozessen sehen sowohl Studierende als auch Arbeitgeber ein moderates Defizit.

Wenn man sich die Veränderungen zwischen 2014 und 2015 betrachtet, fallen zwei Entwicklungen auf. Erstens hat sich das Defizit für Studierende und Arbeitgeber in jeder der Prozesskategorien unterschiedlich entwickelt. Dies verdeutlicht, dass die verlässliche Einschätzung

der Defizite aufgrund der Berechnungsmethode eine relativ grosse Stichprobe benötigt. Folglich sind die Ergebnisse für die Arbeitgeber mit Vorsicht zu geniessen.

Die Entwicklung des durchschnittlichen Defizits zwischen 2014 und 2015 ist allerdings ähnlich für Studierende und Arbeitgeber. Aus Sicht beider Gruppen hat sich das Defizit der Studierende leicht erhöht. Dies deutet möglicherweise darauf hin, dass der Rahmenlehrplan ein kleines Stück weniger aktuell geworden ist. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Gesamtheit der Studierenden ein sinkendes Defizit sieht, weshalb diese Aussage zwar die Qualität der Antworten der Studierenden bestätigt, aber auch auf gewisse Unterschiede in der Stichprobe hindeutet.

Grafik 16 Prozesse: Defizit anhand Studierender und Arbeitgeber



Lesehilfe:

Diese Grafik illustriert die Defizite der Studierenden, also die Differenz zwischen Relevanz und Eigenkompetenz. Positive Werte bedeuten, dass die Relevanz eines Prozesses höher ist als die Eigenkompetenz der Studierenden. Dabei wird unterschieden zwischen den Antworten derjenigen Studierenden, für welche auch Antworten der Arbeitgeber vorliegen (Überlappende Studierende, helle Säulen) und der Antworten der entsprechenden Arbeitgeber (Überlappende Arbeitgeber, dunkle Säulen).

Die Grafik zeigt beispielsweise, dass das Defizit bei den Managementprozessen relativ gross ist (hohe positive Werte). Dabei sehen die überlappenden Studierende in 2014 ein grösseres Defizit als die überlappenden Studierenden 2015, während die überlappenden Arbeitgeber 2014 ein kleineres Defizit verorten als die überlappenden Arbeitgeber 2015.

5.1.3 Fehlende Prozesse

Die letzten Kapitel haben untersucht, inwieweit die im RLP HFW erwähnten Prozesse aus Sicht der Studierenden und Arbeitgeber relevant sind. Um zu eruieren, inwieweit diese Liste von Prozessen vollständig respektive verständlich ist, wurden die Studierenden gefragt, ob Prozesse fehlen, die für das Tätigkeitsfeld von dipl. Betriebswirtschaftler/innen HF relevant

sind. Dies erlaubt es, konkrete Angaben zu den für die Studierenden ungenügend abgedeckten Prozessen zu erhalten.

Eine Gruppe von Antworten zu den **fehlende Prozessen** dreht sich um Fragen der Interaktion mit anderen Personen und Institutionen. Ein Studierender nannte den Umgang mit digitalen Medien und Digitalisierung als fehlenden Prozess. Zudem wurden psychologische Aspekte und Wirtschaftspsychologie als ungenügend abgedeckt befunden. Ausserdem nannten verschiedene Studierende Sozialkompetenzen als fehlende Prozesse. Zwei Studierende wünschten sich mehr Sprachfähigkeiten, indem sie Rhetorik und Französisch als fehlende Prozesse nannten.

Eine zweite Gruppe von Antworten dreht sich um das Thema Organisation. So nannten die Studierenden Organisation, Umstrukturierungen und Projektmanagement als fehlende Prozesse. Ausserdem hätten sich zwei Studierende mehr Informationen zu internationalem Management gewünscht und letztlich wurden Start-Up und Innovationsprozesse genannt.

Eine dritte Gruppe von Antworten ist eher fachbezogener Natur. So wurden Volkswirtschaft, Mathematik, Statistik, Programmieren und politische Prozesse als fehlende Prozesse genannt.

5.1.4 Heterogenität der Prozesseinschätzungen nach Handlungsfeldern

Dieses Kapitel untersucht, inwiefern sich die Einschätzungen zwischen in den verschiedenen Handlungsfeldern tätigen Studierenden in Bezug auf die Prozesse unterscheiden. Dies ist insbesondere deshalb relevant, als dass ein Grossteil der Studierenden plant, in Zukunft in der Unternehmensführung tätig zu sein. Ein Vergleich der Einschätzungen der Studierenden im heutigen Handlungsfeld Unternehmensführung mit anderen Handlungsfeldern erlaubt deshalb Aussagen zur Entwicklung im Verlauf der Karriere von Studierenden, respektive inwiefern die im Studium erlernten Kompetenzen für die zukünftige Tätigkeit/ Karriere der Studierenden genutzt werden können.

In dieser Analyse sind zwei **einschränkende Faktoren** zu beachten. Erstens unterscheiden sich die Stichprobengrössen in den Handlungsfeldern, da nicht in für alle Handlungsfelder gleich viele Studierenden an der Umfrage teilgenommen haben, weshalb die Aussagekraft der Ergebnisse variiert. Durch die Verfügbarkeit von Daten für die Jahre 2014 und 2015, und damit grösseren Stichproben pro Handlungsfeld, kann dieser Faktor substantiell reduziert werden. Für die relativ seltenen Handlungsfelder Qualität/Umwelt/Sicherheit und Informatik liegen allerdings immer noch nur 18 respektive 25 Beobachtungen vor. Folglich sind die entsprechenden Resultate mit Vorsicht zu interpretieren. Hingegen beruhen die Ergebnisse der restlichen Handlungsfelder auf 62 bis 173 Beobachtungen.

Zweitens kann sich das Antwortverhalten zwischen den Handlungsfeldern unterscheiden, weil z.B. die Studierenden in einem Handlungsfeld selbstbewusster sind als andere Studierende und deshalb ihre Eigenkompetenzen generell höher einschätzen. Deshalb wird sich die Interpretation in erster Linie auf die Unterschiede zwischen den Prozessen konzentrieren, während die Interpretation des absoluten Niveaus gewisse Vorbehalte aufweist.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die **Relevanz der Prozesskategorien** zwischen den Handlungsfeldern nicht stark unterscheidet. Die Unterstützungsprozesse sind aus Sicht der Studierenden in allen Handlungsfeldern die am wenigsten relevante Prozesskategorie ist. Die einzige

Ausnahme ist das Personalwesen, in welchem die Unterstützungsprozesse am relevantesten sind. Die **Geschäftsprozesse** sind in sechs der elf Handlungsfelder die wichtigste Prozesskategorie. In zwei Handlungsfeldern teilen sich die Geschäftsprozesse und die Übergreifenden Prozesse den ersten Platz. Im Projektmanagement sind die Übergreifenden Prozesse sogar am wichtigsten.

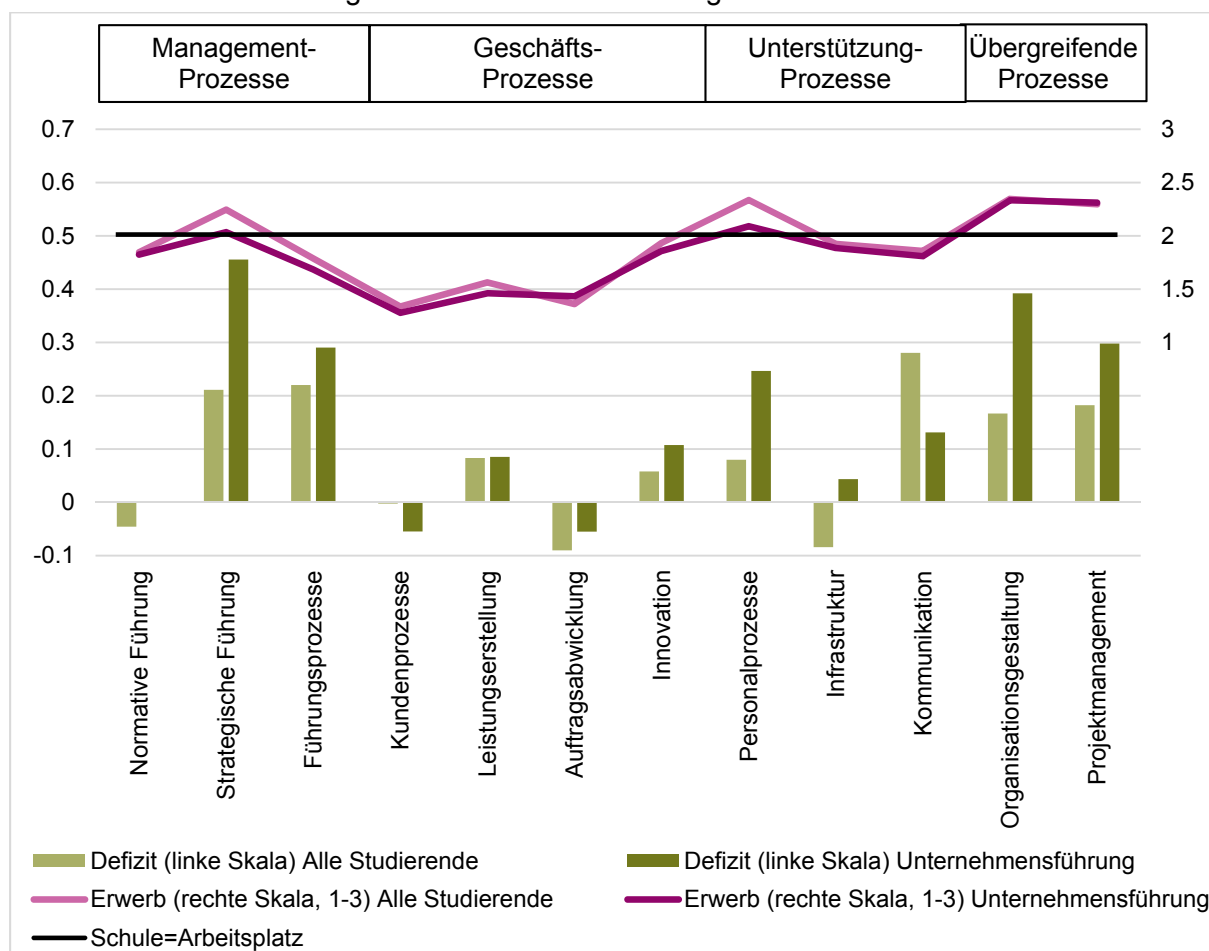
Der Vergleich zeigt zudem, dass sich die Einschätzungen bezüglich der **Eignung des Studiums als Lernumgebung** zwischen den Handlungsfeldern nur unwesentlich unterscheiden. Die Studierenden halten das Studium für wenig geeignet, um Geschäftsprozesse zu erlernen. Management- und Unterstützungsprozesse erreichen substantiell höhere Werte und für die Übergreifenden Prozesse attestieren die Studierenden dem Studium sogar komparative Vorteile gegenüber dem Arbeitsplatz als Lernumgebung. Folglich eignen sich die beiden Prozesse mit dem grössten Defizit **Managementprozesse** und **Übergreifenden Prozesse** auch relativ gut, um im Studium erlernt zu werden.

Für **Studierende in der Unternehmensführung** sind die **Managementprozesse** am wichtigsten. Dies ist insbesondere deshalb relevant, weil das Studium als Vorbereitung auf eine Führungsfunktion gedacht ist. Aus diesem Grund zeigt Grafik 17 einen Vergleich der Resultate für Studierende im Handlungsfeld Unternehmensführung (dunkelgrüne Balken) mit den Resultaten für die gesamte Stichprobe Studierender (hellgrüne Balken). Die Ergebnisse zeigen, dass das Defizit bezüglich normativer Führung in beiden Studierendengruppen sehr tief ist. Hingegen gehen Studierende in der Unternehmensführung von einem substantiell höheren Defizit in Bezug auf die Strategische Führung und Führungsprozesse aus als die anderen Studierenden. Das gleiche gilt für die Personalprozesse sowie für die beiden übergreifenden Prozesse Organisationsgestaltung und Projektmanagement. Da die Studierenden in der Unternehmensführung als Abbild der zukünftig relevanten Kompetenzen interpretiert werden können, bedeutet dieses Ergebnis, dass das Studium in Bezug auf die erwähnten Prozesse noch Optimierungspotential beinhaltet.

Interessant ist zudem, dass die Studierenden im Handlungsfeld Unternehmensführung bei den Kommunikationsprozessen ein tieferes Defizit verorten als die anderen Studierenden. Dies liegt allerdings nicht an einer tieferen Einschätzung der Relevanz der Kommunikationsprozesse, sondern daran, dass sich Studierende in der Unternehmensführung diesbezüglich eine höhere Eigenkompetenz zuschreiben. Die verorteten Defizite bezüglich der Geschäftsprozesse sowie der Infrastruktur sind relativ tief sowohl für Studierende in der Unternehmensführung als auch für die Gesamtheit der Studierenden.

Während Grafik 17 zeigt, dass die Studierenden in der Unternehmensführung ihre Defizite anders beurteilen als die anderen Studierenden, sind die Ergebnisse bezüglich Eignung des Studiums als Lernumgebung (rosa Linien) sehr ähnlich. Allerdings halten die Studierenden in der Unternehmensführung das Studium als weniger geeignet als die anderen Studierenden, um die Kompetenzen der Strategischen Führung und Personalprozesse zu erwerben. Ein verstärkter Einsatz von pädagogischen Instrumenten zum Kompetenztransfer könnte diesem Unterschied möglicherweise entgegenwirken.

Grafik 17 Prozesse: Vergleich Unternehmensführung und Gesamtheit der Studierenden



Lesehilfe:

Diese Grafik illustriert die Defizite der Studierenden (linke Skala), also die Differenz zwischen Relevanz und Eigenkompetenz. Positive Werte bedeuten, dass die Relevanz eines Prozesses höher ist als die Eigenkompetenz der Studierenden. Dabei wird unterschieden zwischen den Antworten aller Studierenden (Alle Studierende, hellgrüne Säulen) und der Antworten der Studierenden im Handlungsfeld Unternehmensführung (Unternehmensführung, dunkelgrüne Säulen). Zudem zeigt die Grafik die Eignung der Schule als Lernumgebung für den Erwerb der Prozesse anhand der Mittelwerte auf folgender Skala: 1 (Arbeit), 2 (Weiss Nicht) und 3 (Schule) (rechte Skala).

Die Grafik zeigt, dass die Gesamtheit der Studierenden und Studierende in der Unternehmensführung die Defizite ziemlich unterschiedlich einschätzen. Insbesondere bei Strategischer Führung und Organisationsgestaltung verorten die Studierenden in der Unternehmensführung ein höheres Defizit.

Zusammenfassung zu den Prozessen:

- Das Defizit, also die Differenz zwischen der Relevanz einer Prozesskategorie und der Eigenkompetenzen der Studierenden, ist aus Sicht der befragten Studierenden bei den Managementprozessen sowie bei den Übergreifenden Prozessen am grössten. Diese Unterschiede zwischen den Prozesskategorien haben sich zwischen 2014 und 2015 kaum verändert.
- Bei den Managementprozessen sehen die Befragten die grössten Defizite bei der Strategischen Führung und den Führungsprozessen, wobei die Eignung des Studiums als Lernumgebung für die Strategische Führung grösser ist. Bei den Übergreifenden Prozessen weisen vor allem die Organisationsgestaltung/-entwicklung und das Projektmanagement ein hohes Defizit auf, welche gleichzeitig gut im Studium vermittelt werden können.
- Die Differenz zwischen den Einschätzungen der Studierenden und den Arbeitgebern ist klein und hat zwischen 2014 und 2015 noch abgenommen. Allerdings überschätzen Studierende die Relevanz der Management-, Unterstützungs- und Übergreifenden Prozesse im Vergleich zu den Geschäftsprozessen. Ausserdem schätzen die Studierenden ihre Eigenkompetenzen generell als zu hoch ein. Entsprechend beurteilen die Studierenden und Arbeitgeber auch die Defizite unterschiedlich. Insbesondere bei den Geschäftsprozessen verorten die Arbeitgeber sehr hohe Defizite, während die Studierenden kein Defizit sehen.
- Das durchschnittliche Defizit der Studierenden hat sich zwischen 2014 und 2015 leicht gesenkt. Hingegen hat sich das durchschnittliche Defizit aus Sicht der Arbeitgeber erhöht, wenn auch nur in geringem Ausmass. Zudem ist auch das Defizit der überlappenden Studierenden gestiegen. Die Veränderungen des durchschnittlichen Defizits der prozess-spezifischen Kompetenzen deuten also nicht auf eine Verschlechterung der Aktualität des RLP HFW hin, dies sollte in den folgenden Befragungswellen jedoch weiter beobachtet werden.
- Die Einschätzungen zur Eignung des Studiums als Lernumgebung durch Arbeitgeber und Studierende sind sehr ähnlich. Insgesamt zeigt sich die hohe Bedeutung des Arbeitsplatzes für den Erwerb der Prozesse. Allerdings können insbesondere die Übergreifenden Prozesse gut in der Schule vermittelt werden, während sich bei den Managementprozessen die Schule und die Arbeit gleichermaßen als Lernumgebung eignen. Bei den Prozessen können gemäss den Befragten vor allem Strategische Führung, Personalprozesse, Organisationsgestaltung und Projektmanagement gut in der Schule erlernt werden.

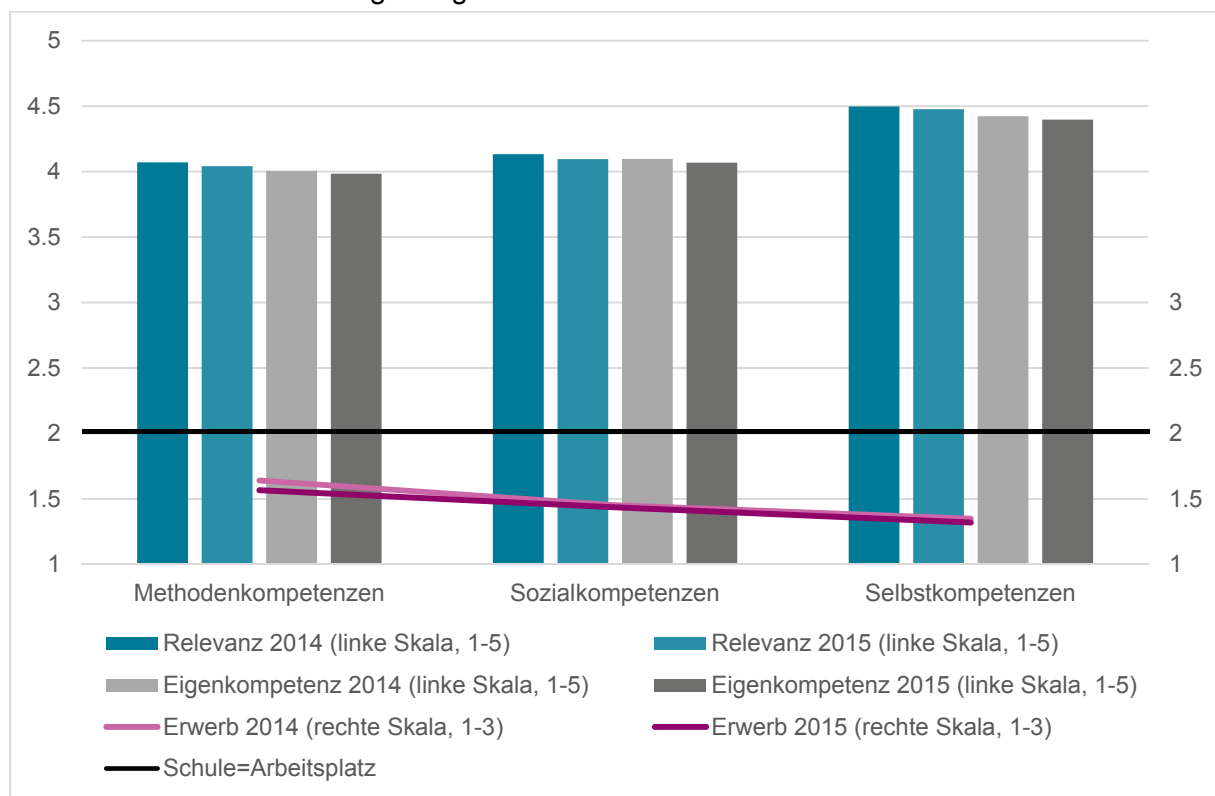
5.2 Soft Skills

5.2.1 Relevanz, Eigenkompetenz und Erwerb aus Sicht der Studierenden

Im RLP HFW sind für jedes Handlungsfeld detaillierte Handlungskompetenzen aufgeführt, welche wiederum den übergeordneten Prozessen zugeordnet werden. Während ein solcher Detaillierungsgrad für das Erstellen eines Curriculum wichtig und nützlich ist, müssen die entsprechenden Informationen für die vorliegende Analyse aggregiert werden. Im letzten Kapitel erfolgte diese Aggregation anhand der Prozesse. Um weitere Informationen zu den Kompetenzen zu erhalten, wurden in der Befragung zusätzlich 22 überdauernde **Kompetenzen, sogenannte Soft Skills**, aus den Gruppen Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen erhoben, welche sich im Stellenmarkt-Monitor der Schweiz als relevant erwiesen haben (Salvisberg, 2010).

Grafik 18 zeigt, dass die **Selbstkompetenzen** aus Sicht der Studierenden die **relevantesten Soft Skills** sind (blaue Balken), diese aber nur relativ schlecht im Studium erworben werden können (rosa Linien). Sozialkompetenzen sind minim relevanter als Methodenkompetenzen, wobei die Studierenden der Ansicht sind, dass letztere am besten durch ein Studium vermittelt werden können. Dies widerspiegelt wiederum die Bedeutung des Bildungsgangs als Teilzeitstudium, da insbesondere die aus Sicht der Studierenden wichtigsten Kompetenzen, namentlich die Selbstkompetenzen, besser am Arbeitsplatz gelernt werden können.

Grafik 18 Kategorien von Soft Skills: Relevanz, Eigenkompetenz und Eignung des Studiums als Lernumgebung



Lesehilfe:

Mittelwerte auf zwei Skalen: Relevanz und Eigenkompetenz können Werte zwischen 1 (sehr tief) und 5 (sehr hoch) annehmen (linke Skala). Erwerb zeigt die Eignung der Schule als Lernumgebung für den Erwerb und kann die Werte 1 (Arbeit), 2 (Weiss Nicht) und 3 (Schule) annehmen (rechte Skala).

Schaut man sich die **Relevanz** der individuellen Komponenten dieser drei Kategorien von Soft Skills an, sieht man, dass alle vier **Selbstkompetenzen**, also Zuverlässigkeit (4.7 auf einer 5-Punkte Skala), Vertrauenswürdigkeit (4.6), Einsatzbereitschaft (4.4) und Motivation (4.2), zu den aus Sicht der Studierenden wichtigsten Soft Skills gehören. Die inhaltlich verwandten **Methodenkompetenzen** Effizienz (4.4) und Belastbarkeit (4.4) werden ebenfalls als sehr relevant eingeschätzt. Unter den Methodenkompetenzen erreichen zudem die Flexibilität (4.2) und die Belastbarkeit (4.4) relativ hohe Werte. Hingegen spielen Lernfreudigkeit (3.8) und vor allem Kreativität (3.3) eine eher untergeordnete Rolle. Die wichtigsten **Sozialkompetenzen** sind die Freundlichkeit (4.4), die Teamfähigkeit (4.2) und die Kommunikationsfähigkeit (4.2), während Kontaktfreudigkeit (4.0) und Aufgestelltheit (4.0) für die Studierenden weniger relevant sind. Diese Ergebnisse bestätigen die diesbezüglich existierende Literatur, welche insbesondere die Relevanz von Kommunikation, Teamfähigkeit und Integrität hervorhebt (siehe z.B. Gabric und McFadden, 2001, Naidoo et al., 2011, Robles, 2012, Klibi and Oussi, 2013).

Ein **Vergleich der Relevanz und Eigenkompetenz** in den Soft Skills zeigt, dass die Eigenkompetenz bei relevanten Soft Skills generell höher ist. Die hohe Korrelation der Mittelwerte von 0.87 bestätigt die Ergebnisse zur Relevanz und Eigenkompetenz in den verschiedenen Prozessen, nämlich dass die Studierenden relativ viel Eigenkompetenz in den relevanten Soft Skills mitbringen.

Die Einschätzungen der Studierenden zu den Soft Skills haben sich **zwischen 2014 und 2015 kaum verändert**. In allen drei Kategorien von Soft Skills liegen die Werte 2015 ein wenig tiefer als noch in 2014. Dies trifft sowohl auf die Relevanz als auch die Eigenkompetenz zu. Allerdings sind diese Veränderungen sehr klein und aufgrund dieser kurzen Zeitspanne können auch noch keine Handlungsempfehlungen gemacht werden. Wenn man sich die einzelnen Soft Skills anschaut, sieht man, dass diese Reduktion für die meisten Soft Skills zutrifft. Die einzigen Soft Skills, die 2015 ein wenig relevanter erachtet werden als 2014, sind die Flexibilität, die Anpassungsfähigkeit, die Kreativität, die Organisationsfähigkeit und die Kollegialität. Eigenkompetenzen haben nur in Bezug auf Lernfreudigkeit, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit zugenommen.

Die Ergebnisse in Grafik 19 zeigen zudem, dass viele der erfragten Soft Skills in der Arbeit besser vermittelt werden können als im Studium, da der Durchschnittswert für die **Eignung des Studiums als Lernumgebung** jeweils unter 2 liegt, was die Ergebnisse der existierenden Literatur untermauert (siehe Green et al., 2001, Lee, 2008, Hancock et al., 2009). Die Ausnahmen sind die Lernfreudigkeit, das analytische Denken und die Organisationsfähigkeit, was von Lee (2008) sowie Howieson et al. (2014) bestätigt wird. Auch Kreativität und unternehmerisches Denken können im Studium relativ gut erworben werden. Während Lee (2008) die Ergebnisse für Kreativität bestätigt, finden Hancock et al. (2009) wenig Evidenz dafür, dass unternehmerisches Denken im Studium erlernt werden kann. Diese Ergebnisse zeigen, dass das Studium vor allem in Bezug auf die **Methodenkompetenzen** einen komparativen Vorteil gegenüber der Arbeit hat.

Allerdings weisen neben diesen Methodenkompetenzen auch die Sozialkompetenzen Kommunikationsfähigkeit und Verhandlungsgeschick sowie die Selbstkompetenz Motivation einen Durchschnittswert von mindestens 1.5 aus, können im Vergleich zu anderen Soft Skills also auch relativ gut im Rahmen eines Studiums vermittelt werden. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass ein Wert von 1.5 eher tief ist, da er bedeutet, dass weniger als die Hälfte der Studierenden das Studium als die geeignetere Lernumgebung betrachtet. Auch Green et al. (2001), Lee

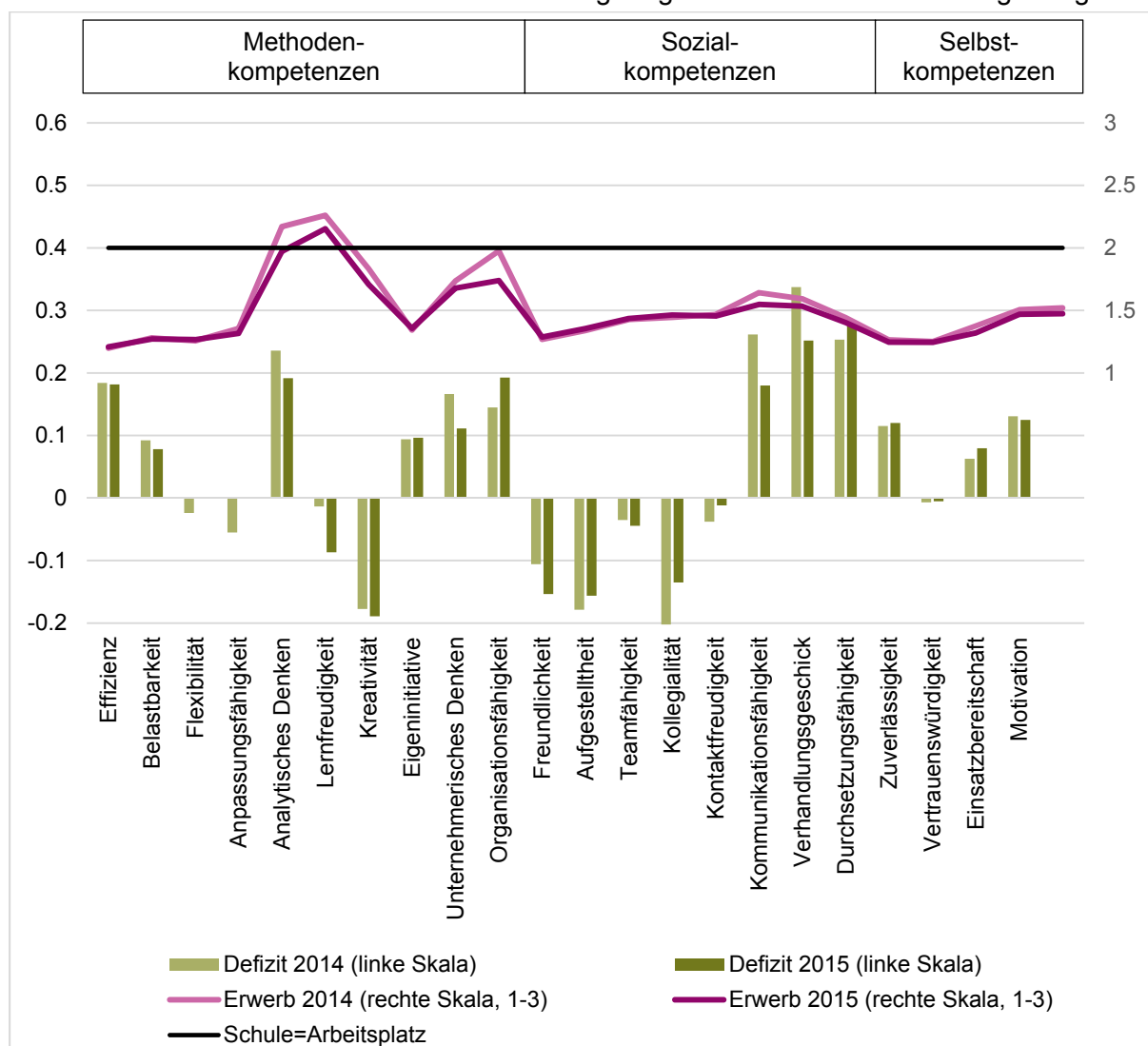
(2008) und Hancock et al. (2009) zeigen, dass sich das Studium eignet, um Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern.

Auch die Ergebnisse zur Eignung des Studiums als Lernumgebung sind **bemerkenswert stabil** geblieben. Die Werte für Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen sind nahezu unverändert, wobei die Eignung des Studiums als Lernumgebung für Kommunikationsfähigkeit und Verhandlungsgeschick ein wenig abgenommen hat. Für Methodenkompetenzen hat der komparative Vorteil der Schule von 2014 auf 2015 leicht abgenommen. Dies ist auf die drei Soft Skills Analytisches Denken, Organisationsfähigkeit sowie zu einem geringeren Grad Lernfreudigkeit zurückzuführen.

Grafik 19 stellt die Relevanz und Eigenkompetenz von Soft Skills in komprimierter Form dar, indem die Differenz der Relevanz und Eigenkompetenz als Mass für das **Defizit** gezeigt wird (grüne Balken). Die grössten Defizite weisen die Studierenden in Verhandlungsgeschick, Durchsetzungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Analytischem Denken und Effizienz auf.

Grafik 19 zeigt zudem, wie sich bei den Soft Skills die Defizite **zwischen 2014 und 2015 verändert** haben (Vergleich hell- und dunkelgrüne Balken). Das durchschnittliche Defizit über alle Soft Skills ist ganz leicht gesunken, was auf ein leicht tieferes Defizit in den Kategorien Methoden- und Sozialkompetenzen zurückzuführen ist. Bei den **Methodenkompetenzen** fällt insbesondere der Rückgang des Defizits in Bezug auf das Analytische Denken, die Lernfreudigkeit und das Unternehmerische Denken auf, welche durch den Defizitanstieg in der Organisationsfähigkeit nicht wettgemacht wird. Bei den **Sozialkompetenzen** fallen insbesondere der Rückgang des Defizits in Freundlichkeit, Verhandlungsgeschick und Kommunikationsfähigkeit ins Gewicht. Letzteres ist insofern erstaunlich, als dass das Defizit in Bezug auf den Kommunikationsprozess leicht zugenommen hat. Interessanterweise hat sich das Defizit der Selbstkompetenzen zwischen 2014 und 2015 nicht verändert.

Grafik 19 Detaillierte Soft Skills: Defizit und Eignung des Studiums als Lernumgebung



Lesehilfe:

Diese Grafik illustriert die Defizite der Studierenden (grüne Säulen) im Verhältnis zur Eignung der Schule als Lernumgebung (rosa Linien) für die verschiedenen Soft Skills (linke Skala). Erwerb kann die Werte 1 (Arbeit), 2 (Weiss Nicht) und 3 (Schule) annehmen (rechte Skala). Ein Wert grösser als 2 zeigt also, dass die Kompetenz im Studium besser erworben werden kann als am Arbeitsplatz. Defizite entsprechen der Differenz zwischen Relevanz und Eigenkompetenz. Positive Werte bedeuten, dass die Relevanz einer Kompetenz höher ist als die Eigenkompetenz der Studierenden.

Es zeigt sich beispielsweise, dass insbesondere analytisches Denken und Lernfreudigkeit aus Sicht der Studierenden gut in der Schule vermittelt werden können (Werte grösser als 2). Dabei weisen die Studierenden beim analytischen Denken auch ein relativ hohes Defizit auf. Die höchsten Defizite verorten die Studierenden allerdings in Bezug auf Kommunikationsfähigkeit, Verhandlungsgeschick und Durchsetzungsfähigkeit.

Wenn man die Ergebnisse in Grafik 19 bezüglich Defizit und Eignung des Studiums als Lernumgebung zusammenfügt, kann man verfeinerte Aussagen bezüglich ungenutzten Potentials machen. Während das **Analytische Denken**, bei welchem die Studierenden ein relativ hohes Defizit verorten, relativ gut im Studium erworben werden kann, ist das Studium eher weniger geeignet, um die anderen Soft Skills zu vermitteln. Allerdings können aus Sicht der Studierenden die Methodenkompetenzen **Unternehmerisches Denken** wie auch **Organisationsfähig-**

keit relativ gut im Studium erlernt werden. Gleichzeitig verorten die Studierenden Defizite bezüglich dieser Soft Skills, hier besteht also noch Potential für die Schulen. Lernfreudigkeit und Kreativität können ebenfalls im Studium vermittelt werden, hier ist aber ein kleineres Defizit festzustellen als in anderen Soft Skills.

5.2.2 Relevanz, Eigenkompetenz und Erwerb aus Sicht der Arbeitgeber

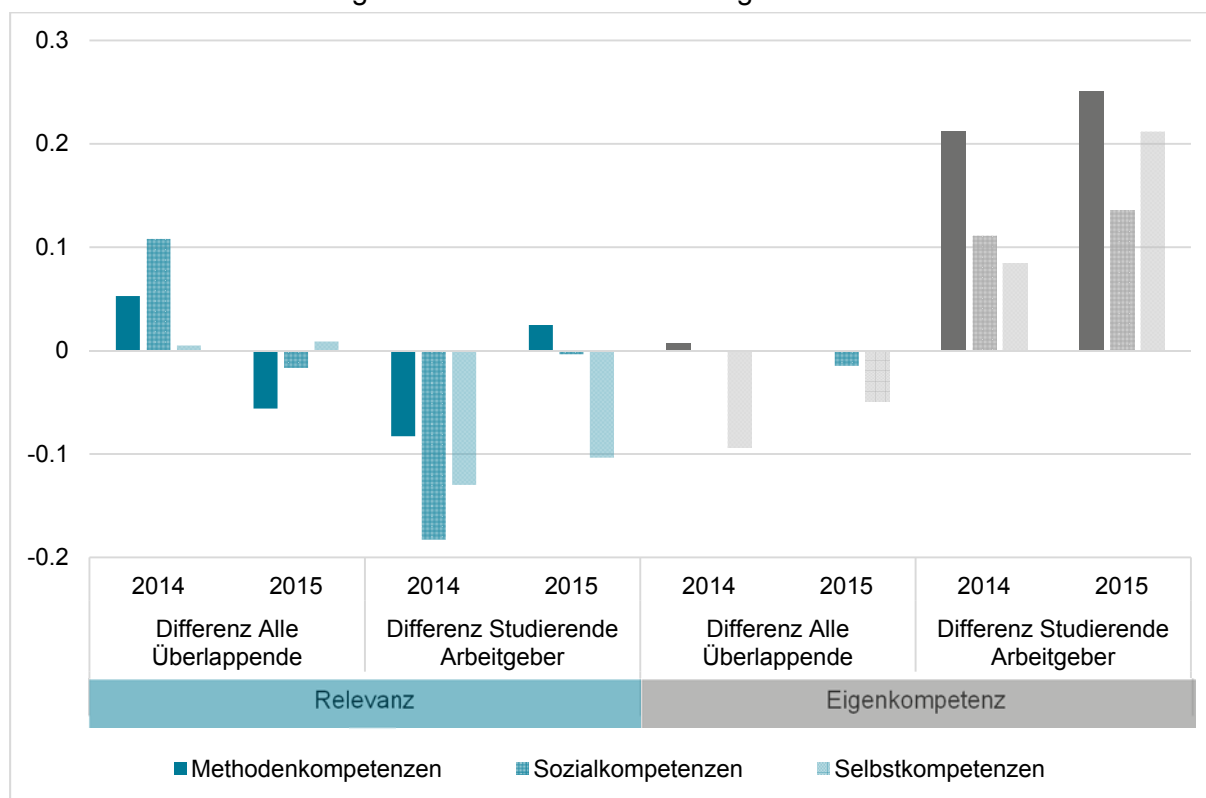
Um die Aussagekraft der Antworten der Studierenden zu eruieren, vergleicht Grafik 20 die Einschätzung von Studierenden und **Arbeitgebern** zur Relevanz und Eigenkompetenz für die Soft Skills Kategorien Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen.

Die Ergebnisse zur **Relevanz der einzelnen Soft Skills** sind auf der linken Seite von Grafik 20 ausgewiesen. Diese zeigen, dass sich die Einschätzungen aller Studierenden weitgehend mit den Einschätzungen der Stichprobe überlappender Studierender, das heisst derjenigen Studierenden, für welche auch Antworten von Arbeitgebern vorliegen, decken. Dies bedeutet, dass die Stichprobe der Arbeitgeber nicht verzerrt ist.

Zudem zeigen die Resultate, dass in 2014 die überlappenden Studierenden und die Arbeitgeber die Relevanz noch leicht anders bewertet haben, dieser Unterschied im Jahr 2015 aber weitgehend verschwunden ist. Dies deutet darauf hin, dass die Erhöhung der Stichprobe die Qualität der Ergebnisse weiter verbessert hat. Eine Betrachtung der detaillierten Soft Skills zeigt, dass die Studierenden die Relevanz von Motivation, Teamfähigkeit und Kontaktfreudigkeit leicht unterschätzen.

Auch die Resultate bezüglich **Eigenkompetenz** (auf der rechten Seite von Grafik 20) bestätigen, dass die Stichprobe überlappender Studierender mit der Gesamtheit der Studierenden vergleichbar ist, da die Einschätzungen der beiden kaum Unterschiede aufweisen. Hingegen schätzen überlappende Studierende ihre Eigenkompetenzen leicht höher ein als die Arbeitgeber. Dieser Unterschied ist sowohl für 2014 als auch 2015 vorhanden. Dies bestätigt die Ergebnisse von Grafik 14 bezüglich der Eigenkompetenzen von prozess-spezifischen Kompetenzen. Folglich muss vermutete werden, dass die Studierenden generell dazu tendieren, ihre Kompetenzen zu überschätzen. Da dies aber auf nahezu alle Soft Skills zutrifft, verändert sich die Einschätzung der relativen Eigenkompetenzen nicht. Studierende und Arbeitgeber identifizieren also die gleichen Soft Skills in denen die Eigenkompetenzen am höchsten respektive tiefsten sind. Die einzigen Soft Skills, in denen Studierende sich 2015 nicht überschätzen, sind Teamfähigkeit, Kontaktfreudigkeit sowie ihre Motivation.

Grafik 20 Soft Skills: Vergleich Studierende und Arbeitgeber



Lesehilfe:

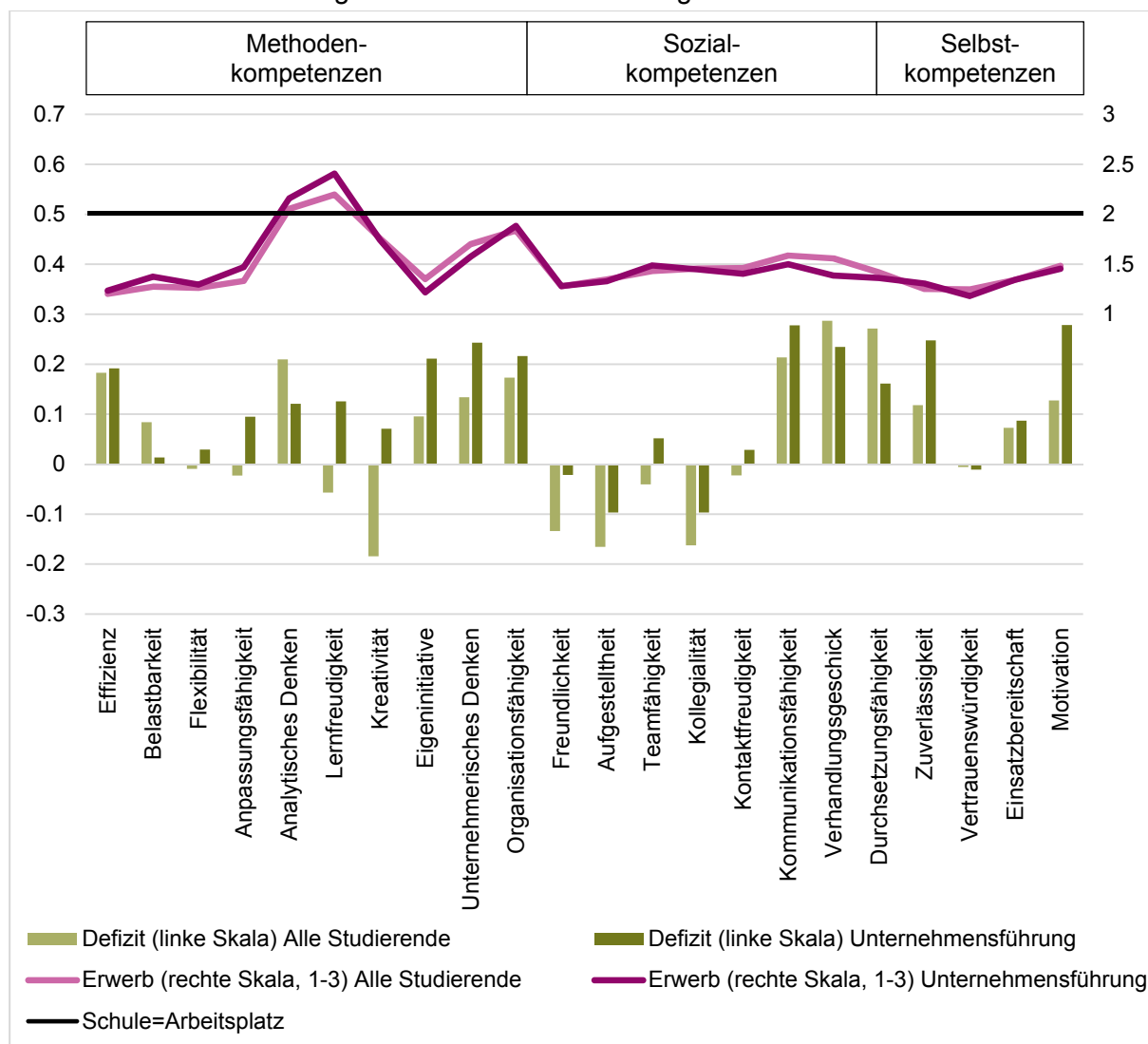
Diese Grafik vergleicht die unterschiedlichen Einschätzungen von Studierenden und Arbeitgebern zu den Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen bezüglich Relevanz auf der linken Seite und Eigenkompetenz auf der rechten Seite. Im ersten Schritt wird die Differenz zwischen der Gesamtheit der Studierenden und den überlappenden Studierenden, für welche Informationen zu den Arbeitgebern existieren, ausgewiesen (Differenz Alle Überlappende). Falls diese Unterschiede klein sind, deutet dies darauf hin, dass die Antworten der überlappenden Studierenden für die Gesamtheit der Studierenden repräsentativ sind. Dies erlaubt in einem zweiten Schritt die Einschätzungen überlappender Studierender mit den entsprechenden Arbeitgebern zu vergleichen (Differenz Studierende Arbeitgeber). Wenn diese Differenzen klein sind, ist die Qualität der Studierendeneinschätzungen hoch. So sind die Relevanzeinschätzungen der Studierendengesamtheit und der überlappenden Studierenden sehr ähnlich, insbesondere 2015. 2014 ist die Differenz Studierende Arbeitgeber negativ. Dies bedeutet, dass überlappende Studierende die Relevanz tiefer einschätzen als die überlappenden Arbeitgeber. 2015 ist diese Differenz jedoch weitgehend verschwunden.

5.2.3 Heterogenität der Kompetenzeinschätzungen nach Handlungsfeldern

Grafik 21 erlaubt eine Analyse der Unterschiede in den Einschätzungen der Studierendengesamtheit mit den Einschätzungen der Studierenden, die heute im Handlungsfeld Unternehmensführung tätig sind. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende in der Unternehmensführung ein höheres **Defizit** verorten als der Studierendendurchschnitt (Vergleich hell- und dunkelgrüne Balken). Der grösste Unterschied besteht bei der Kreativität, gefolgt von Lernfreudigkeit und Motivation. Aber auch bezüglich Zuverlässigkeit, Anpassungsfähigkeit, Eigeninitiative, Freundlichkeit und Unternehmerisches Denken erachten die Studierenden aus der Unternehmensführung das Kompetenzdefizit als substantieller als die Gesamtheit der Studierenden. Da Kreativität und insbesondere Lernfreudigkeit relativ gut in der Schule erworben werden können (rosa Linie), könnte ein grösserer Fokus diesbezüglich helfen, zukünftige Arbeitnehmer in der Unternehmensführung auszubilden.

Die Resultate bezüglich der **Eignung des Studiums als Lernumgebung** (rosa Linien) sind für die beiden Vergleichsgruppen sehr ähnlich. Studierende in der Unternehmensführung halten das Studium ein wenig geeigneter in Bezug auf Analytisches Denken und Lernfreudigkeit, während sie das Studium als noch weniger gut bewerten, um Eigeninitiative, Unternehmerisches Denken sowie Verhandlungsgeschick zu lernen.

Grafik 21 Soft Skills: Vergleich Unternehmensführung und Gesamtheit der Studierenden



Lesehilfe:

Diese Grafik illustriert die Defizite der Studierenden (grüne Säulen) im Vergleich zur Eignung der Schule als Lernumgebung (rosa Linien) für die verschiedenen Soft Skills. Erwerb kann die Werte 1 (Arbeit), 2 (Weiss Nicht) und 3 (Schule) annehmen (rechte Skala). Ein Wert grösser als 2 zeigt also, dass die Kompetenz im Studium besser erworben werden kann als am Arbeitsplatz. Defizite entsprechen der Differenz zwischen Relevanz und Eigenkompetenz (linke Skala). Positive Werte bedeuten, dass die Relevanz einer Kompetenz höher ist als die Eigenkompetenz der Studierenden.

Die rosa Linie zeigt zum Beispiel, dass alle Studierenden der Ansicht sind, dass die Lernfreudigkeit am besten in der Schule erlernt werden kann. Allerdings sehen nur die Studierenden in der Unternehmensführung ein Defizit bei dieser Kompetenz, während die restlichen Studierenden diesbezüglich die Eigenkompetenz höher einschätzen als die Relevanz.

Zusammenfassung zu den Soft Skills (überdauernde Kompetenzen):

- Aus Sicht der Studierenden sind die Selbstkompetenzen die wichtigsten Soft Skills, aber auch die Relevanz der Methodenkompetenzen und Sozialkompetenzen wird als hoch eingeschätzt. Allerdings können diese Kompetenzen am Arbeitsplatz besser erlernt werden als im Studium.
- Die grössten Defizite, also die Differenz zwischen Relevanz und Eigenkompetenzen der Studierenden, weisen die Studierenden in den Soft Skills Verhandlungsgeschick, Durchsetzungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Analytischem Denken und Effizienz auf. Dabei kann das analytische Denken am besten in der Schule erlernt werden, wobei die restlichen Kompetenzen besser am Arbeitsplatz vermittelt werden.
- Insgesamt ist das Defizit bei den Soft Skills zwischen 2014 und 2015 minim gesunken. Dabei fällt insbesondere der Rückgang in Bezug auf Analytisches und Unternehmerisches Denken sowie Freundlichkeit, Verhandlungsgeschick und Kommunikationsfähigkeit auf. Hingegen hat das Defizit in Organisationsfähigkeit und Durchsetzungsfähigkeit zugenommen. Die folgenden Befragungswellen werden zeigen, ob sich diese Entwicklungen bestätigen.
- Die Arbeitgeberbefragung zeigt, dass die Einschätzungen der Studierenden zu den Soft Skills hochstehend sind. Allerdings überschätzen die Studierenden ihre Eigenkompetenzen tendenziell, verorten ihre Stärken und Schwächen aber gleich wie die Arbeitgeber.
- Studierende in der Unternehmensführung identifizieren bei den Soft Skills insgesamt ein höheres Defizit als die Studierendengesamtheit. Insbesondere trifft dies auf Kreativität, Zuverlässigkeit und Motivation zu.

5.3 Handlungskompetenzen

5.3.1 Relevanz, Eigenkompetenz und Erwerb aus Sicht der Studierenden

Das eigentliche Kernstück des RLP HFW sind die **handlungsfeldspezifischen Handlungskompetenzen**. Diese wurden von den Studierenden in Bezug auf die Eigenkompetenz, die Relevanz für die berufliche Tätigkeit/Praxis und die Eignung des Studiums als Lernumgebung beurteilt. Um den Befragungsaufwand zu minimieren und die Befragungsqualität zu gewährleisten, wurden die handlungsfeldspezifischen Handlungskompetenzen nur von jeweils denjenigen Studierenden erhoben, die im entsprechenden Handlungsfeld tätig sind. Allerdings hat dies den Nachteil, dass sich die Stichprobengrößen stark unterscheiden und sich damit die Aussagekraft der Aussagen zwischen den Handlungsfeldern stark unterscheidet. Insbesondere für die Handlungsfelder Qualität/Umwelt/Sicherheit und Informatik sind die Anzahl Beobachtungen sehr tief.

Die ausführlichen Resultate für die Studierenden sind in den Tabellen A1 bis A11 dargestellt. Die Auswertungen in den Tabellen A1 bis A11 erlauben eine **detaillierte Analyse**, wie relevant die einzelnen Handlungskompetenzen aus Sicht der Studierenden sind, wie gross die Eigenkompetenzen respektive Defizite der Studierenden sind und inwieweit sich das Studium als Lernumgebung eignet. Anhand des folgenden Auszugs aus der Tabelle A1 wird kurz veranschaulicht, wie die Tabellen gelesen und interpretiert werden können.

Tabelle 2 Auszug aus der Tab. A1 zu den Handlungskompetenzen in der Unternehmensführung

Handlungskompetenz Normative Führung	Relevanz		Eigenkompetenz		Defizit		Erwerb	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Sie/Er bettet ihre/seine Handlungen und Entscheidungen in Unternehmensvision und -leitbild ein.	3.70	3.82	3.60	3.86	0.10	-0.04	1.96	1.74
Sie/Er kommuniziert Unternehmensvision und -leitbild an Mitarbeitende.	3.80	3.43	3.48	3.45	0.32	-0.01	1.86	1.71

Die erste Spalte in Tabelle 2 zeigt beispielhaft zwei Handlungskompetenzen aus dem Handlungsfeld Unternehmensführung, welche dem Prozess Normative Führung zugeordnet sind. Die Handlungskompetenzen wurden dabei dem RLP HFW entnommen und lediglich in der Formulierung vereinfacht. Pro Handlungskompetenz werden die Mittelwerte der Jahre 2014 und 2015 für die eingeschätzte Relevanz und Eigenkompetenz (jeweils Skala zwischen 1 und 5) sowie für das Defizit als Differenz von Relevanz und Eigenkompetenz angegeben. Die letzten beiden Spalten zeigen zudem, ob aus Sicht der Studierenden das Studium (Wert von 3) oder die Arbeit (Wert von 1) besser zur Vermittlung geeignet sind. Die höchsten Werte jedes Indikators sind jeweils markiert.

Bei den in der Tabelle 2 aufgeführten Handlungskompetenzen werden sowohl die Relevanz (Werte von 3.82 bzw. 3.43) als auch die Eigenkompetenz (Werte von 3.86 bzw. 3.45) von den Studierenden als hoch eingeschätzt. Dies widerspiegelt sich auch in den eher kleinen Defiziten. Zudem haben sich diese Einschätzungen im Vergleich zu 2014 kaum verändert.

Bezüglich Erwerb weisen die Werte von 1.96 bzw. 1.86 in 2014 somit darauf hin, dass diese beiden Handlungskompetenzen ein wenig besser bei der Arbeit gelernt werden können. Die beiden Werte befinden sich allerdings sehr nahe beim Wert 2, welcher für eine Indifferenz

steht. Zudem sind die Werte im Jahr 2015 mit 1.74 bzw. 1.71 noch etwas tiefer, das heisst die Schule wird in diesem Jahr als noch etwas weniger geeignet erachtet, um diese beiden Kompetenzen zu erlernen.

Wie bereits in den Diskussionen zur Heterogenität der Handlungsfelder in Bezug auf Prozesse und Kompetenzen erwähnt, ist ein Vergleich der absoluten Werte der Einschätzungen zwischen den Handlungsfeldern problematisch. Deshalb kann nicht unterschieden werden, ob Differenzen zwischen den Handlungsfeldern eine der im Folgenden aufgeführten **statistischen Schwierigkeiten** oder vielmehr Verbesserungspotential im RLP HFW reflektieren. Die erste, bereits diskutierte Schwierigkeit ist, dass es nicht zufällig ist, wer in einem Handlungsfeld arbeitet und sich das Antwortverhalten damit systematisch zwischen den Handlungsfeldern unterscheiden kann. Zusätzlich können Differenzen bezüglich Einschätzung der Handlungskompetenzen dadurch entstehen, dass Studierende in ihrer aktuellen Tätigkeit handlungsfeldübergreifende Aufgaben wahrnehmen. Da die Studierenden aber nur die Handlungskompetenzen in einem Handlungsfeld beantworten konnten, würde in einem solchen Fall eine Kluft zwischen den tatsächlich in der Praxis angewendeten und den beurteilten Handlungskompetenzen entstehen.

Grafik 22 zeigt die Resultate zu Defizite (grüne Balken) und Eignung der Schule als Lernumgebung (rosa Linie) für die nach Handlungsfeld aggregierten Handlungskompetenzen. Dabei werden die beiden Erhebungswellen zusammengefasst, um eine verlässliche Stichprobengrösse zu erhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass die von den Studierenden verorteten **Defizite** in der **Unternehmensführung** am höchsten sind. Diese Beobachtung deckt sich mit den bisherigen Erkenntnissen, dass das Defizit in den Managementprozessen hoch ist und dass Studierende im Handlungsfeld Unternehmensführung, im Vergleich zu den restlichen Studierenden, ein höheres Defizit in den prozess-spezifischen Kompetenzen sowie in den Kompetenzen verorten (siehe Kapitel 5.1). Somit stützt diese Analyse die Aussage, dass das Studium in Hinsicht auf Kompetenzen der Unternehmensführung noch optimiert werden könnte. Allerdings ist das Studium im Durchschnitt weniger geeignet als der Arbeitsplatz um die entsprechenden Handlungskompetenzen zu erwerben. Es ist deshalb wichtig, die im Studium zu vermittelnden Handlungskompetenzen in den Führungsprozessen zu differenzieren. Die detaillierten Resultate in Tabelle A1 zeigen, dass das Studium relativ gut geeignet ist, um normative und strategische Führung zu vermitteln, während Handlungskompetenzen im Bereich Kommunikation relativ schlecht im Studium erworben werden können. Die Handlungskompetenzen in den Führungsprozessen, die im Unternehmensalltag relevant sind, weisen eine sehr grosse Varianz auf. Die Schule besitzt einen komparativen Vorteil für das Erlernen der Optimierung und Anpassung von Organisations- und Prozessstrukturen. Zudem eignet sich das Studium relativ gut, um Konfliktmoderationmethoden zu vermitteln, während die anderen Handlungskompetenzen weniger geeignet sind um in der Schule erlernt zu werden.

Das zweithöchste Defizit besteht bei den Handlungskompetenzen im Handlungsfeld **Qualität/Umwelt/Sicherheit**. Allerdings eignen sich diese Handlungskompetenzen nicht, um in der Schule erlernt zu werden. Zudem beruhen diese Ergebnisse auf nur 16 Beobachtungen.

Grafik 22 zeigt zudem, dass die Studierenden ein vergleichsweise hohes Defizit in **Projektmanagementhandlungskompetenzen** sehen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen bezüglich prozess-spezifischer Kompetenzen (siehe Grafik 13, S. 35). Dies ist insbesondere deshalb relevant, als dass einzelne Handlungskompetenzen relativ gut in der Schule erworben werden können, auch wenn die Schule im Durchschnitt einen komparativen Nachteil aufweist. Tabelle

A11 im Anhang zeigt, dass insbesondere die Durchführung von Investitionsrechnungen, die methodengestützte Projektarbeit und die seriöse Planung mit Zielformulierung gut im Studium vermittelt werden können.

Die Handlungskompetenzen in den Handlungsfeldern Personalwesen, Beschaffung/Logistik, Finanzierung/Investition, Rechnungswesen und Informatik bilden das **Mittelfeld der Handlungsfelddefizite** und können nur beschränkt im Studium erlernt werden. **Organisationsgestaltung/-entwicklung** weist ebenfalls nur ein kleines Defizit auf, was überrascht, wenn man bedenkt, dass die entsprechenden prozess-spezifischen Kompetenzen ein relativ hohes Defizit haben. Die Ergebnisse decken sich aber dahingehend, dass die entsprechenden Handlungskompetenzen gut im Studium erworben werden können. Tabelle A10 im Anhang zeigt, dass das Studium für keine Handlungskompetenz im Handlungsfeld Organisationsgestaltung/-entwicklung ausserordentlich schlecht gerüstet ist und in Bezug auf eine Reihe von Handlungskompetenzen sogar einen komparativen Vorteil hat.

Handlungskompetenzen im Bereich **Marketing/PR** weisen das zweittiefste Defizit aus und können zudem nur schwer durch ein Studium erworben werden. Hingegen zeigt sich, dass **Produktion** das tiefste Defizit aufweist. Dies entspricht auch den Resultaten für die prozess-spezifischen Kompetenzen. Dies würde darauf hinweisen, dass diese Handlungskompetenzen zu viel Gewicht erhalten. Allerdings gilt es hier zu beachten, dass die Antworten der Arbeitgeber darauf hindeuten, dass die Studierenden ihr Defizit in diesen Kompetenzen unterschätzen. Allerdings überrascht es umso mehr, dass die entsprechenden Handlungskompetenzen gut im Studium erlernt werden können, während die Geschäftsprozesse der prozess-spezifischen Kompetenzen als wenig geeignet erachtet werden, um im Studium vermittelt zu werden. Tabelle A3 im Anhang zeigt, dass im Handlungsfeld Produktion die Handlungskompetenzen der Führungsprozesse, der Leistungsinnovation wie auch der Leistungserstellung relativ gut im Studium erlernt werden können.

Grafik 22 Handlungskompetenzen: Defizite und Erwerb



Lesehilfe:

Diese Grafik illustriert die Defizite der Studierenden (grüne Säulen) im Verhältnis zur Eignung der Schule als Lernumgebung (rosa Linie) für die pro Handlungsfeld aggregierten Handlungskompetenzen. Erwerb kann die Werte 1 (Arbeit), 2 (Weiss Nicht) und 3 (Schule) annehmen (rechte Skala). Ein Wert grösser als 2 zeigt also an, dass die Kompetenz im Studium besser erworben werden kann als am Arbeitsplatz. Defizite entsprechen der Differenz zwischen Relevanz und Eigenkompetenz (linke Skala). Positive Werte bedeuten, dass die Relevanz einer Kompetenz höher ist als die Eigenkompetenz der Studierenden.

Beispielsweise verorten die Studierenden im Handlungsfeld Unternehmensführung ein relativ grosses Defizit, während sie den Arbeitsplatz als besser geeignet erachten um die entsprechenden Handlungskompetenzen zu erlernen.

Die Ähnlichkeit dieser Ergebnisse, welche auf der Einschätzung der detaillierten Handlungskompetenzen basieren, mit den Ergebnissen zu den prozess-spezifischen Kompetenzen (siehe Kapitel 5.1) validiert das Instrument der prozess-spezifischen Kompetenzen.

Eine Betrachtung der **Veränderung des durchschnittlichen Defizits zwischen 2014 und 2015** zeigt zudem, dass das Defizit kleiner geworden ist (von -0,004 in 2014 auf -0,026 in 2015). Das negative Defizit weist dabei darauf hin, dass die Studierenden die eigenen Kompetenzen als höher erachten als die Relevanz in der Praxis und dass dies für 2015 noch ausgeprägter der Fall ist. Jedoch ist trotz dieser starken Abnahme das Defizit in absoluten Grössen noch sehr klein.

5.3.2 Fehlende Handlungskompetenzen

Die vorliegenden Informationen zu Relevanz, Eigenkompetenz und Eignung des Studiums als Lernumgebung von Handlungskompetenzen erlaubt eine detaillierte Analyse der Optimierungsmöglichkeiten im RLP HFW. Neben der Frage, ob die erfassten Handlungskompetenzen relevant sind, ist wichtig zu eruieren, ob es im RLP HFW **Lücken in Bezug auf die Handlungskompetenzen** gibt.

Die Studierenden hatten deshalb die Möglichkeit, die aus ihrer Sicht fehlenden Handlungskompetenzen aufzuführen. Im Handlungsfeld Unternehmensführung wurde lediglich der Verkauf als fehlende Handlungskompetenz genannt, dieser tauchte zudem beim Marketing/PR auf. Weiter identifizierten die Studierenden aus dem Handlungsfeld Marketing/PR Dienstleistungen, Erstellung einer Marketingstrategie und Sozialkompetenzen als fehlende Handlungskompetenzen. Bei den folgenden Handlungsfelder wurde jeweils nur eine, relativ umfassende fehlende Handlungskompetenz genannt: Personalwesen (Sozialversicherungen), Informatik (Finance), Projektmanagement (Führung), Organisationsgestaltung und -entwicklung (Organisation). Studierende aus dem Handlungsfeld Beschaffung/Logistik vermissen zudem die Leistungserstellung und Preisverhandlungen, während im Handlungsfeld Finanzierung/Investition die Kundenberatung und Unternehmensbewertung fehle. Im Rechnungswesen wurden zudem die Information, Mehrwertsteuerabrechnung, Steuerwesen und Revision als im RLP HFW fehlende Handlungskompetenzen genannt.

Hierbei ist zu beachten, dass es sich dabei um Einzelnennungen handelt und die Studierenden nur die Handlungskompetenzen des entsprechenden Handlungsfeldes beurteilt haben. Es kann also durchaus sein, dass ein/e Studierende/r eine fehlende Handlungskompetenz aufführt, die im RLP HFW unter einem anderen Handlungsfeld auftaucht. In diesem Fall sind die Angaben weniger im Sinne einer fehlenden Handlungskompetenz zu interpretieren als in Bezug auf deren Zuordnung zu den einzelnen Handlungsfeldern.

Zusammenfassung zu den Handlungskompetenzen:

- Die Ergebnisse basierend auf individuellen Handlungskompetenzen bestätigen, dass die Defizite in der Unternehmensführung am höchsten sind und hier für die Schulen noch Potential besteht. Zudem bestätigt ein Blick auf die einzelnen handlungsfeldspezifischen Handlungskompetenzen, dass sich diese bei der Eignung des Studiums als Lernumgebung stark unterscheiden.
- Die Ergebnisse bestätigen zudem, dass die Handlungskompetenzen im Handlungsfeld Projektmanagement ein hohes Defizit aufweisen und relativ gut im Studium erworben werden können. Auch die Handlungskompetenzen für Organisationsgestaltung/-entwicklung können im Studium gut vermittelt werden, hier sehen die Studierenden jedoch kein Defizit.
- Überraschenderweise deuten die Ergebnisse zu den aggregierten Handlungskompetenzen darauf hin, dass Handlungskompetenzen im Bereich Produktion relativ gut in der Schule erlernt werden können. Das Defizit ist in diesem Bereich am tiefsten, was darauf hindeutet, dass die Schulen die entsprechenden Kompetenzen gut vermitteln.
- Das durchschnittliche Defizit hat sich bei den Handlungskompetenzen zwischen 2014 und 2015 leicht gesenkt. Diese Entwicklung sollte in den folgenden Befragungswellen weiter beobachtet werden.

6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

6.1 Zusammenfassungen aus den Kapiteln

1. Kontext des Bildungsgangs:

- Das Profil der Studierenden hat sich zwischen 2014 und 2015 kaum verändert.
- Die/der durchschnittliche angehende «dipl. Betriebswirtschafter/in HF» ist etwa 29 Jahre alt, Schweizer/in und kommt aus einem von der Berufsbildung geprägten Umfeld. Sie/er hat im Durchschnitt knapp 9 Jahre Berufserfahrung, wovon sie/er fast 5 Jahre im heutigen Handlungsfeld gearbeitet haben.
- Praktisch alle Studierenden absolvieren den Bildungsgang berufsbegleitend, wobei mehr als die Hälfte sogar ein Vollzeitpensum hat und die andere Hälfte mehrheitlich mehr als 80% angestellt ist.
- Die Arbeitgeber sind dabei zumeist Grossunternehmen und in Dienstleistungsbranchen tätig.
- Die wichtigsten Handlungsfelder sind Finanzierung/Investition, Marketing/PR und Beschaffung/Logistik. Allerdings plant mehr als ein Viertel der Studierenden, in drei Jahren in der Unternehmensführung tätig zu sein.

2. Ausgestaltung des Bildungsgangs:

- Die Studierenden haben sich hauptsächlich für den Studiengang zur/zum «dipl. Betriebswirtschafter/in HF» entschieden, um ihre Karrierechancen zu verbessern. Dabei hoffen sie, ihre Aussichten auf die Übernahme einer Führungsposition und ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern. Zudem spielt das persönliche Interesse eine bedeutende Rolle.
- Zusätzlich zu ihrem hohen Arbeitspensum wenden die Studierenden im Durchschnitt 14 Stunden pro Woche für das Studium auf, wobei ihre Ausbildung nur in seltenen Fällen wie auch in geringem Ausmass als Arbeitszeit angerechnet wird.
- Die Studierenden verbringen ihre Ausbildungszeit hauptsächlich im Frontalunterricht, bei Gruppenarbeiten und bei Prüfungsvorbereitungen. Dabei überwiegen die Präsenzstunden klar die für das Selbststudium investierte Zeit, im Gegensatz zu den Vorgaben im RLP HFW. Da der Anteil an Präsenzstunden 2015 sogar noch etwas gestiegen ist, ist diese Entwicklung in den nächsten Befragungswellen weiter zu beobachten.
- Instrumente zur Koordination von schulischen und praktischen Arbeiten werden verhältnismässig wenig eingesetzt, obwohl diese im RLP HFW vorgegeben sind. 2015 hat sich hier auch keine Verbesserung ergeben. Dies ist insbesondere deshalb problematisch, weil verschiedene Studierende Bedarf nach stärkerem Bezug des Studiums zu operativen Themen äusserten. Die Arbeitgeber bekunden durchaus Interesse

an der Ausbildung, was sich im regelmässigen Austausch mit den Studierenden niederschlägt. In den Benotungsprozess werden sie jedoch nur selten einbezogen.

3. Zufriedenheit und Auswirkungen des Bildungsgangs:

- Die Studierenden des Studiengangs zur/zum «dipl. Betriebswirtschafter/in HF» sind insgesamt (sehr) zufrieden mit dem Studium, insbesondere in Bezug auf die zukünftige Tätigkeit. Allerdings hat die durchschnittliche Zufriedenheit seit 2014 leicht abgenommen.
- Die multivariaten Analysen zeigen, dass Frauen, jüngere Studierende, Schweizer/innen, Studierende mit einem tertiären Bildungsabschluss und diejenigen im Handlungsfeld Unternehmensführung tendenziell zufriedener sind mit dem Studiengang als die jeweilige Referenzgruppe. Allerdings hat sich die Zufriedenheit der Studierenden im Handlungsfeld Unternehmensführung, für welches sie durch diese Ausbildung speziell vorbereitet werden sollten, zwischen 2014 und 2015 negativ entwickelt.
- Mehr als die Hälfte der Studierenden erwartet aufgrund des Studiums eine Lohnerhöhung, entweder während dem Studium, unmittelbar danach oder zumindest mittelfristig. Dies wird auch von den Arbeitgebern bestätigt. Dabei gehen die Studierenden davon aus, dass sich diese mittelfristig Erhöhung im Durchschnitt auf etwa 7.9% belaufen wird, was einem Lohnzuwachs von 7'600 CHF pro Jahr entspricht. Damit hat sich der erwartete Lohnzuwachs zwischen 2014 und 2015 erhöht.
- Die Arbeitgeber haben die erwartete Wahrscheinlichkeit, dass das Studium zu einem Positionswechsel führt, seit 2014 leicht nach unten revidiert. Hingegen hat sich der Anteil Studierender, der einen Handlungsfeldwechsel erwarten, erhöht.
- Insgesamt zeigen die Ergebnisse zu den Auswirkungen des Studiums ein heterogenes Bild. Die Zufriedenheit mit dem Studium, insbesondere im Handlungsfeld Unternehmensführung, sowie die Wahrscheinlichkeit einer Lohnerhöhung und eines Positionswechsels aufgrund des Studiums haben zwischen 2014 und 2015 leicht abgenommen. Hingegen hat sich der erwartete Lohnzuwachs erhöht. Die folgenden Befragungswellen werden zeigen, ob sich diese Entwicklungen bestätigen.

4. Einschätzungen von Prozessen:

- Das Defizit, also die Differenz zwischen der Relevanz einer Prozesskategorie und der Eigenkompetenzen der Studierenden, ist aus Sicht der befragten Studierenden bei den Managementprozessen sowie bei den Übergreifenden Prozessen am grössten. Diese Unterschiede zwischen den Prozesskategorien haben sich zwischen 2014 und 2015 kaum verändert.
- Bei den Managementprozessen sehen die Befragten die grössten Defizite bei der Strategischen Führung und den Führungsprozessen, wobei die Eignung des Studiums als Lernumgebung für die Strategische Führung grösser ist. Bei den Übergreifenden Prozessen weisen vor allem die Organisationsgestaltung/-entwicklung und das Projektmanagement ein hohes Defizit auf, welche gleichzeitig gut im Studium vermittelt werden können.

- Die Differenz zwischen den Einschätzungen der Studierenden und den Arbeitgebern ist klein und hat zwischen 2014 und 2015 noch abgenommen. Allerdings überschätzen Studierende die Relevanz der Management-, Unterstützungs- und Übergreifenden Prozesse im Vergleich zu den Geschäftsprozessen. Ausserdem schätzen die Studierenden ihre Eigenkompetenzen generell als zu hoch ein. Entsprechend beurteilen die Studierenden und Arbeitgeber auch die Defizite unterschiedlich. Insbesondere bei den Geschäftsprozessen verorten die Arbeitgeber sehr hohe Defizite, während die Studierenden kein Defizit sehen.
- Das durchschnittliche Defizit der Studierenden hat sich zwischen 2014 und 2015 leicht gesenkt. Hingegen hat sich das durchschnittliche Defizit aus Sicht der Arbeitgeber erhöht, wenn auch nur in geringem Ausmass. Zudem ist auch das Defizit der überlappenden Studierenden gestiegen. Die Veränderungen des durchschnittlichen Defizits der prozess-spezifischen Kompetenzen deuten also nicht auf eine Verschlechterung der Aktualität des RLP HFW hin, dies sollte in den folgenden Befragungswellen jedoch weiter beobachtet werden.
- Die Einschätzungen zur Eignung des Studiums als Lernumgebung durch Arbeitgeber und Studierende sind sehr ähnlich. Insgesamt zeigt sich die hohe Bedeutung des Arbeitsplatzes für den Erwerb der Prozesse. Allerdings können insbesondere die Übergreifenden Prozesse gut in der Schule vermittelt werden, während sich bei den Managementprozessen die Schule und die Arbeit gleichermassen als Lernumgebung eignen. Bei den Prozessen können gemäss den Befragten vor allem Strategische Führung, Personalprozesse, Organisationsgestaltung und Projektmanagement gut in der Schule erlernt werden.

5. Einschätzungen von Soft Skills (überdauernde Kompetenzen):

- Aus Sicht der Studierenden sind die Selbstkompetenzen die wichtigsten Soft Skills, aber auch die Relevanz der Methodenkompetenzen und Sozialkompetenzen wird als hoch eingeschätzt. Allerdings können diese Kompetenzen am Arbeitsplatz besser erlernt werden als im Studium.
- Die grössten Defizite, also die Differenz zwischen Relevanz und Eigenkompetenzen der Studierenden, weisen die Studierenden in den Soft Skills Verhandlungsgeschick, Durchsetzungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Analytischem Denken und Effizienz auf. Dabei kann das analytische Denken am besten in der Schule erlernt werden, wobei die restlichen Kompetenzen besser am Arbeitsplatz vermittelt werden.
- Insgesamt ist das Defizit bei den Soft Skills zwischen 2014 und 2015 minim gesunken. Dabei fällt insbesondere der Rückgang in Bezug auf Analytisches und Unternehmerisches Denken sowie Freundlichkeit, Verhandlungsgeschick und Kommunikationsfähigkeit auf. Hingegen hat das Defizit in Organisationsfähigkeit und Durchsetzungsfähigkeit zugenommen. Die folgenden Befragungswellen werden zeigen, ob sich diese Entwicklungen bestätigen.

- Die Arbeitgeberbefragung zeigt, dass die Einschätzungen der Studierenden zu den Soft Skills hochstehend sind. Allerdings überschätzen die Studierenden ihre Eigenkompetenzen tendenziell, verorten ihre Stärken und Schwächen aber gleich wie die Arbeitgeber.
- Studierende in der Unternehmensführung identifizieren bei den Soft Skills insgesamt ein höheres Defizit als die Studierendengesamtheit. Insbesondere trifft dies auf Kreativität, Zuverlässigkeit und Motivation zu.

6. Einschätzungen von Handlungskompetenzen:

- Die Ergebnisse basierend auf individuellen Handlungskompetenzen bestätigen, dass die Defizite in der Unternehmensführung am höchsten sind und hier für die Schulen noch Potential besteht. Zudem bestätigt ein Blick auf die einzelnen handlungsfeldspezifischen Handlungskompetenzen, dass sich diese bezüglich der Eignung des Studiums als Lernumgebung stark unterscheiden.
- Die Ergebnisse bestätigen zudem, dass die Handlungskompetenzen im Handlungsfeld Projektmanagement ein hohes Defizit aufweisen und relativ gut im Studium erworben werden können. Auch die Handlungskompetenzen für Organisationsgestaltung/-entwicklung können im Studium gut vermittelt werden, hier sehen die Studierenden jedoch kein Defizit.
- Überraschenderweise deuten die Ergebnisse zu den aggregierten Handlungskompetenzen darauf hin, dass Handlungskompetenzen im Bereich Produktion relativ gut in der Schule erlernt werden können. Das Defizit ist in diesem Bereich am tiefsten, was darauf hindeutet, dass die Schulen die entsprechenden Kompetenzen gut vermitteln.
- Das durchschnittliche Defizit hat sich bei den Handlungskompetenzen zwischen 2014 und 2015 leicht gesenkt. Diese Entwicklung sollte in den folgenden Befragungswellen weiter beobachtet werden.

6.2 Schlussfolgerungen zu den Evaluationsfragestellungen

Dieses Kapitel fasst zusammen, inwiefern die Kompetenzen einer/eines «dipl. Betriebswirtschaftlerin/-betriebswirtschaftlers HF» den Anforderungen des Arbeitsmarktes in der angedachten Funktion genügen. Dabei werden aufgrund der Ergebnisse der bisherigen Befragungen die drei in der Einleitung aufgeführten Evaluationsfragestellungen beantwortet und die Veränderung der Aktualität des RLP-HFW dargestellt. Zudem wird aufgezeigt, welche Schlussfolgerungen in Bezug auf zukünftige Befragungen gezogen werden können.

- **Welche Betriebswirtschafts- und Handlungskompetenzen haben die Absolventen/innen des Bildungsgangs «dipl. Betriebswirtschaftler/in HF» erworben?**

Da keine Informationen bezüglich den Kompetenzen zu Beginn dieses Studiums vorliegen, kann diese Frage nur annäherungsweise beantwortet werden. Eine umfassende Analyse der Auswirkungen des Studiums auf die Kompetenzentwicklung würde eine Erhebung der Kompetenzen zu Beginn des Studiums benötigen, um die Kompetenzen vorher und nachher vergleichen zu können. Folglich muss sich die vorliegende Studie damit begnügen, die am Ende

des Studiums vorliegenden Eigenkompetenzen zu beurteilen. Ein Vergleich mit der Relevanz der entsprechenden Kompetenzen erlaubt zudem Aussagen darüber, wo die Studierenden die grössten Defizite aufweisen und somit ungenutztes Potential vorliegt, das heisst den Studierenden noch wertvolle Kompetenzen für die Berufspraxis vermittelt werden könnten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Eigenkompetenzen in relevanten Kompetenzen generell relativ hoch sind, die Studierenden also gut auf den Arbeitsprozess vorbereitet sind.

– **Welche Bedeutung haben die erworbenen Kompetenzen in der Praxis bzw. welche Kompetenzen werden von der Wirtschaft nachgefragt?**

Diese zentrale Frage kann in dieser Studie aus Sicht der Studierenden umfassend beantwortet werden und insbesondere das Kapitel 5.3.1 liefert dazu einen Überblick. Zudem schätzen die Studierenden die Relevanz, Eigenkompetenz und Eignung des Studiums als Lernumgebung ähnlich ein wie die Arbeitgeber. Die Qualität der Einschätzung der Studierenden ist also sehr hoch.

– **Welche Erwartungen bestehen in Bezug auf die zukünftige Entwicklung dieser Kompetenznachfrage?**

Diese Frage hat zwei Dimensionen. Sie verweist einerseits auf die Änderungen der Kompetenznachfrage innerhalb der Karriere der Studierenden. Die vorliegende Studie kann diese Frage beleuchten, indem die Einschätzungen bezüglich Prozesse, Kompetenzen und Handlungskompetenzen des aktuellen Handlungsfeldes mit denjenigen des in Zukunft erwarteten Handlungsfeldes, also mehrheitlich die Unternehmensführung, verglichen werden. Eine zukünftige Befragung derselben Kohorte, das heisst derjenigen Studierenden, die ihre E-Mail-Adresse zur Verfügung gestellt haben, würde es zudem ermöglichen, deren Erfahrung im zukünftigen Handlungsfeld direkt abzuholen.

Zudem liefert diese Studie statistisch untermauerte Informationen, wie eine allfällige Revision gestaltet werden kann. Hier sind vor allem die Erkenntnisse bezüglich Relevanz, Eigenkompetenz und Eignung des Studiums als Lernumgebung der detaillierten Handlungskompetenzen wichtig, da sie eine detaillierte Analyse der einzelnen Elemente des RLP HFW erlauben (siehe Kapitel 5.3.1). Zudem liefert die Befragung Informationen bezüglich möglicher Lücken in den vom RLP HFW erfassten Handlungskompetenzen.

– **Wie hat sich die Aktualität des Rahmenlehrplans verändert?**

Anhand der Erhebung können verschiedene Indikatoren herausgearbeitet werden, welche die Veränderung der Aktualität des RLP HFW aufzeigen. Erstens sind dies die Veränderungen in der Zufriedenheit mit dem Studium. Zweitens sind dies die Wahrscheinlichkeit eines Lohnzuwachses aufgrund des Studiums sowie die Höhe des erwarteten Lohnzuwachses wenn dieser Fall eintritt. Drittens weisen die Veränderungen der Defizite der prozess-spezifischen Kompetenzen, der Soft Skills und der Handlungskompetenzen auf die Aktualität des RLP-HFW hin. Bei der Interpretation dieser Indikatoren ist zu beachten, dass eine Erhöhung der Defizite eine negative Veränderung impliziert (Differenz zwischen den Eigenkompetenzen und der Relevanz in der Praxis ist gestiegen), während ein Anstieg der Zufriedenheits- und Lohnindikatoren eine positive Veränderung implizieren.

Tabelle 3 zeigt diese Ergebnisse in komprimierter Form, indem die hellblauen Spalte die durchschnittlichen Werte in 2014 zeigt, während die dunkelblaue Spalte die Veränderung zwischen

2014 und 2015 ausweist. Die statistische Stärke ist dabei durch Sterne gekennzeichnet, wobei drei Sterne den höchsten Grad an statistischer Sicherheit darstellen.

Tabelle 3 zeigt, dass die verschiedenen Indikatoren ein heterogenes Bild aufweisen und dass die Veränderungen in den meisten Fällen nicht statistisch gesichert sind. Die einzigen signifikanten Veränderungen sind der Rückgang mit der Zufriedenheit mit dem Studium in Bezug auf die heutige Situation und die Erhöhung des erwarteten Lohnzuwachses. Da sich auch diese Indikatoren nur geringfügig geändert haben, kann angenommen werden, dass sich die Aktualität des RLP HFW zwischen 2014 und 2015 nicht substantiell verschlechtert hat.

Tabelle 3 Zusammenfassung der Indikatoren zur Veränderung der Aktualität des RLP HFW

Indikator	2014	Veränderung 2014-2015	
Zufriedenheit Insgesamt	3.674***	-0.029	0
Zufriedenheit Jetzt	3.327***	-0.117**	-
Zufriedenheit Zukunft	3.800***	0.004	0
Lohnzuwachswahrscheinlichkeit	0.544***	-0.040	0
Durchschnittlicher Lohnzuwachs	15.084***	4.303***	+
Defizit Prozess-Spezifische Kompetenzen	0.129***	-0.042	0
Defizit Soft Skills	0.055***	-0.020	0
Defizit Handlungskompetenzen	-0.004	-0.022	0

Für technische Details siehe Ausführungen zu Tab. 1 (S. 23-24)

6.3 Schlussfolgerungen bezüglich Befragungsdesign

Des Weiteren ermöglicht auch die zweite Durchführung der Evaluation Schlüsse für die zukünftige Durchführung weiterer Befragungswellen.

Der hohe Rücklauf der Studierendenbefragung und die tiefe Anzahl von «item-non-response» weisen erneut darauf hin, dass sich die Durchführung der Befragung an den Schulen und unter Aufsicht einer Lehrperson bewährt hat. Zur hohen Beteiligung der Schulen hat auch der Umstand beigetragen, dass die Befragung in einem breiten Zeitraum durchgeführt werden konnte und die Schulen somit den optimalen Zeitpunkt selbst auswählen konnten. Der hohe Rücklauf wie auch die hohe Qualität der Antworten ist insbesondere auch der guten Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Schulen sowie der einwandfreien Durchführung durch diese Schulen zu verdanken. Allerdings bekundeten die Studierenden, trotz Anpassung der Definitionen, erneut Schwierigkeiten bei der Zuordnung ihrer heutigen Tätigkeit zu einem Handlungsfeld. Zudem hat sich gezeigt, dass es bei den Online-Befragungen weniger fehlende Antworten und Inkonsistenzen im Antwortverhalten gab, im Vergleich zu den schriftlichen Fragebögen. Dies kann möglicherweise dadurch erklärt werden, dass die Online-Befragung die Navigation durch den Fragebogen vereinfacht, was insbesondere für die Fragen zu den handlungsfeldspezifischen Handlungskompetenzen entscheidend ist. Ausserdem fragten bei den offenen Rückmeldungen verschiedene Studierende, welche den Fragebogen schriftlich ausgefüllt hatten, nach der Möglichkeit einer Online-Befragung.

Ein wichtiger Punkt betrifft allerdings den relativ tiefen Rücklauf der Arbeitgeberbefragung. Die Reduktion der Fragebogenlänge führte lediglich zu einer geringen Erhöhung der Rücklaufquote von 9% (2014) auf 12% (2015). Dabei werden sich einerseits die Arbeitgeber selbst

gegen eine Teilnahme an der Befragung entscheiden, andererseits werden aber auch nicht alle Studierenden den Brief mit dem Link zur Befragung an ihren Arbeitgeber weiterleiten. Deshalb ist es wichtig, die Aufsichtspersonen an den Schulen diesbezüglich zu sensibilisieren und mit ihnen das detaillierte Argumentarium für die Motivation der Studierenden zur Weitergabe des Briefes an die Arbeitgeber zu diskutieren.

Die Durchführung weiterer Befragungswellen ist aus zwei Gründen wichtig. Erstens kann damit die Stichprobe der Antworten erhöht werden, sowohl für die Studierenden als insbesondere auch für die Arbeitgeber. Höhere Stichproben erlauben verlässlichere Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit und erhöhen die Möglichkeit von signifikanten Ergebnissen in den multivariaten Analysen zur Zufriedenheit mit dem Bildungsgang (Kapitel 4.2). Gleichzeitig ermöglichen die höheren Fallzahlen differenziertere Auswertungen, beispielsweise nach Handlungsfeld. Dies ist auch in Bezug auf die evaluierten Handlungskompetenzen wichtig, da jede/r Studierende nur die Handlungskompetenzen seines Handlungsfeldes evaluiert. Zweitens erlauben zukünftige Befragungen Aussagen zur Entwicklung von Kompetenzen und damit wichtige Informationen für eine zukünftige Revision des RLP HFW.

Zusammenfassend kann man aus den beiden vorliegenden Studien schließen, dass der RLP HFW insgesamt aktuell ist, dass mit den vorliegenden Befragungen aber wertvolle Informationen in Bezug auf mögliches Verbesserungspotential gewonnen werden kann. Insbesondere Veränderungen zwischen den Resultaten 2014 und 2015 sind in zukünftigen Befragungen weiter zu beobachten, um wichtige Hinweise bezüglich der zeitlichen Entwicklung von Kompetenzen zu erhalten.

Quellenverzeichnis

- BFS (2014a): Höhere Berufsbildung: Bildungsabschlüsse 2013. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/05/data/blank/01.Document.86139.xls>.
- BFS (2014b): Bildungsstand der Wohnbevölkerung nach Alter und Geschlecht. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/gleichstellung_und/bildungsstand.Document.21677.xls.
- Gabric, D.; McFadden, K. L. (2001): Student and employer perceptions of desirable entry-level operations management skills. *American Journal of Business* 16.1, 5-60.
- Green, F.; Ashton, D.; Felstead, A. (2001): Estimating the determinants of supply of computing, problem-solving, communication, social, and teamworking skills. *Oxford Economic Papers*, 53.3, 406-433.
- Hancock, P.; Howieson, B.; Kavanagh, M.; Kent, J.; Tempone, I.; Segal, N. (2009): Accounting for the future: more than numbers. A Collaborative Investigation into the Changing Skill Set for Professional Accounting Graduates over the Next Ten Years and Strategies for Embedding Such Skills into Professional Accounting Programs, Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Klibi, M.F.; Oussii, A. A. (2013): Skills and attributes needed for success in accounting career: Do employers' expectations fit with students' perceptions? Evidence from Tunisia. *International Journal of Business and management* 8.8, 118-132.
- Lee, S.A. (2008): Increasing student learning: A comparison of students' perceptions of learning in the classroom environment and their industry-based experiential learning assignments. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 7.4, 37-54.
- Naidoo, J., Jackling, B.; Oliver, B.; Prokofieva, M. (2011): Identifying the employment expectation-performance gaps of early career accounting graduates. Victoria University: unpublished.
- ODEC (2014): Saläre/Salaires 2013/2014. http://www.odec.ch/de/pub/services/salaere_hf.htm.
- Robles, M.M. (2012): Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75.4, 453-465.
- Rüegg-Stürm, J. (2002): Das neue St.Galler-Management-Modell. Bern: Haupt.
- Salvisberg, A. (2010): Soft Skills auf dem Arbeitsmarkt: Bedeutung und Wandel. Zürich: Seismo.

Appendix

Ergänzende Tabellen: Handlungskompetenzen

In den folgenden Tabellen werden die detaillierten Ergebnisse bezüglich der Handlungskompetenzen im RLP dargestellt. Die Handlungskompetenzen wurden dabei dem RLP HFW entnommen und lediglich in der Formulierung vereinfacht. Für jede Handlungskompetenz wird der Mittelwert für die eingeschätzte Relevanz und für die Eigenkompetenz (jeweils Skala zwischen 1 und 5) sowie des Defizits als Differenz von Relevanz und Eigenkompetenz angegeben. Die letzten beiden Spalten zeigen zudem auf, ob aus Sicht der Studierenden das Studium (Wert von 3) oder die Arbeit (Wert von 1) besser zur Vermittlung der entsprechenden Handlungskompetenz geeignet sind. Die drei höchsten Werte jeder Ausprägung sind hell (2014) und dunkel (2015) markiert.

Tabelle A1 Unternehmensführung

Handlungskompetenz	Relevanz		Eigenkompetenz		Defizit		Erwerb	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Normative Führung								
Sie/Er bettet ihre/seine Handlungen und Entscheidungen in Unternehmensvision und -leitbild ein.	3.70	3.82	3.60	3.86	0.10	-0.04	1.96	1.74
Sie/Er kommuniziert Unternehmensvision und -leitbild an Mitarbeitende.	3.80	3.43	3.48	3.45	0.32	-0.01	1.86	1.71
Strategische Führung								
Sie/Er analysiert die Wirkung der Unternehmensstrategie auf ihren/seinen Bereich.	3.92	3.64	3.57	3.41	0.35	0.23	2.07	1.71
Sie/Er arbeitet bei der Erschliessung externer Informationsquellen für die Strategieformulierung mit.	3.22	3.24	3.20	3.10	0.02	0.13	1.92	1.82
Sie/Er arbeitet an einer wirtschaftlich/ sozial/ ökologisch nachhaltigen Strategieentwicklung mit.	3.26	3.49	3.18	3.36	0.08	0.13	1.83	1.79
Sie/Er setzt die Strategie in ihrem/seinem Arbeitsbereich aktiv um.	3.78	3.77	3.73	3.69	0.04	0.08	1.68	1.59
Sie/Er diskutiert die Strategie aktiv mit relevanten Ansprechpartnern.	3.82	3.59	3.70	3.77	0.12	-0.17	1.69	1.65
Sie/Er reflektiert die eigenen Handlungen und von ihrem/seinem Team im Lichte der Strategie.	3.77	3.38	3.46	3.56	0.31	-0.18	1.85	1.68
Führungsprozesse im Unternehmensalltag								
Sie/Er leitet Ziele/ Massnahmen aus Vorgaben für den Bereich ab.	4.08	3.90	3.90	3.63	0.19	0.27	1.50	1.68
Sie/Er formuliert Ziele/ Massnahmen für einzelne Teammitglieder.	3.94	3.47	3.76	3.68	0.18	-0.21	1.59	1.61
Sie/Er kommuniziert die Ziele und Massnahmen im Bereich.	4.04	3.74	3.93	3.62	0.11	0.12	1.70	1.70
Sie/Er beseitigt Unklarheiten und Spannungsfelder in Bezug auf die Strategie.	3.63	3.44	3.34	3.35	0.29	0.08	1.83	1.84
Sie/Er überprüft den Zielerreichungsgrad.	3.96	3.61	3.65	3.61	0.31	-0.01	1.78	1.78
Sie/Er skizziert optimale Organisations-/ Prozessstrukturen.	3.60	3.26	3.28	3.36	0.33	-0.10	2.12	2.18
Sie/Er passt Organisations-/ Prozessstrukturen zeitgerecht an.	3.77	3.49	3.44	3.57	0.32	-0.08	1.89	1.89
Sie/Er erkennt wesentliche kulturelle Bestandteile der Abteilung.	3.71	3.74	3.48	3.94	0.23	-0.20	1.71	1.73
Sie/Er integriert kulturelle Bestandteile in Veränderungsprozesse.	3.45	3.59	3.18	3.65	0.27	-0.06	1.94	1.74
Sie/Er bereitet Sitzungen seriös vor.	4.00	4.15	3.81	4.13	0.19	0.02	1.56	1.54
Sie/Er leitet Sitzungen mittels Moderations- und Gesprächsführungsmethoden.	3.58	3.67	3.47	3.51	0.12	0.15	1.98	1.73
Sie/Er begegnet auftretenden Konflikten lösungsorientiert.	4.27	4.24	4.13	3.92	0.14	0.32	1.57	1.47
Sie/Er bereitet Sitzungen seriös und rasch nach.	3.75	4.05	3.33	3.79	0.42	0.26	1.65	1.50
Sie/Er bereitet Mitarbeitergespräche seriös vor.	4.10	3.72	3.73	3.84	0.37	-0.12	1.60	1.76
Sie/Er führt Mitarbeitergespräche strukturiert durch.	3.84	3.77	3.57	3.95	0.27	-0.18	1.70	1.71
Sie/Er beurteilt Mitarbeitende basierend auf den firmeninternen Standards und Kriterien.	3.81	3.67	3.63	3.84	0.19	-0.17	1.63	1.65
Sie/Er gibt regelmässig konstruktive Rückmeldungen an Mitarbeitende.	3.81	3.82	3.60	4.00	0.20	-0.18	1.50	1.62
Sie/Er nimmt bei entstehenden Konflikten eine rasche und fundierte Analyse vor.	3.91	3.85	3.54	3.68	0.37	0.17	1.67	1.72
Sie/Er nimmt eine konstruktive Konfliktbearbeitung vor.	3.83	3.95	3.77	3.82	0.06	0.13	1.63	1.63
Sie/Er setzt in Konfliktgesprächen Moderationsmethoden ein.	3.37	3.41	3.26	3.51	0.11	-0.10	1.84	2.00
Sie/Er spricht eigene Konflikte an.	3.98	4.00	3.94	3.89	0.04	0.11	1.57	1.53
Sie/Er analysiert eigene Stärken und Schwächen und leitet notwendige Massnahmen ab.	3.94	4.18	4.06	3.97	-0.13	0.21	1.73	1.78
Kommunikation								
Sie/Er kennt den hohen Stellenwert von Kommunikation und Information.	4.19	4.54	4.13	4.18	0.06	0.36	1.73	1.73
Sie/Er gestaltet Kommunikationsprozesse effizient und nachvollziehbar.	3.85	3.79	3.67	3.56	0.18	0.23	1.96	1.81
Sie/Er kommuniziert zielgruppengerecht.	3.98	4.10	3.91	4.18	0.06	-0.08	1.68	1.49
Sie/Er kommuniziert zeitgerecht.	4.26	4.28	3.94	4.18	0.32	0.10	1.62	1.44
Sie/Er reagiert bedacht, diskret und nach dem Notfallkonzept auf Krisen.	3.89	3.77	3.87	3.69	0.02	0.08	1.58	1.70
Sie/Er kommuniziert ausserhalb der Abteilung situationsgerecht.	3.96	4.10	4.07	4.08	-0.11	0.03	1.58	1.33

Bemerkungen: N(2014)~50, N(2015)~39

Tabelle A2 Marketing/PR

Handlungskompetenz	Relevanz		Eigenkompetenz		Defizit		Erwerb	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Normative Führung								
Sie/Er bezieht die Grundhaltung des Marketings, insb. den Kunden- und Dienstleistungsbegriff, in Entscheidungen ein.	4.08	4.13	3.97	4.02	0.11	0.10	2.00	1.75
Sie/Er lebt die Grundhaltung des Marketings aktiv gegen innen und aus-	4.18	3.99	4.02	3.85	0.17	0.14	1.83	1.78
Strategische Führung								
Sie/Er arbeitet bei der Entwicklung der Marketingstrategie mit.	3.15	3.17	3.30	3.36	-0.15	-0.18	2.31	2.17
Sie/Er arbeitet bei der Erstellung von Analysen, z.B. Marktanalysen, mit.	3.31	3.06	3.38	3.25	-0.07	-0.19	2.03	2.11
Sie/Er reflektiert und optimiert die eigenen Handlungen im Lichte der Marketingstrategie.	3.51	3.24	3.57	3.40	-0.06	-0.15	1.91	2.10
Sie/Er thematisiert Zusammenhänge von Strategie und Teamhandlungen mit kritischen Fragen und Überzeugungsarbeit.	3.53	3.44	3.52	3.49	0.02	-0.05	2.06	1.80
Führungsprozesse im Unternehmensalltag								
Sie/Er formuliert Ziele/ Massnahmen für ihren/seinen Bereich.	3.52	3.49	3.67	3.63	-0.15	-0.14	1.68	1.86
Sie/Er formuliert Ziele/ Massnahmen für einzelne Teammitglieder.	2.74	2.72	3.03	3.01	-0.30	-0.29	1.88	1.78
Sie/Er erfasst regelmässig den Zielerreichungsgrad.	3.39	3.30	3.46	3.51	-0.07	-0.21	1.66	1.79
Marktentwicklung (Kundenprozess)								
Sie/Er erläutert die Wichtigkeit eines professionellen Customer-Relationship-Management (CRM).	3.54	3.84	3.75	3.76	-0.21	0.08	1.81	1.66
Sie/Er wählt ein methodengestütztes Vorgehen beim Aufbau des CRM und orientiert sich dabei an den Kunden.	3.33	3.70	3.46	3.57	-0.14	0.14	1.81	1.66
Sie/Er sorgt für eine konsequente Erfassung und Pflege von Daten.	3.95	4.06	3.95	3.99	0.00	0.07	1.35	1.23
Sie/Er reflektiert den Nutzen des CRM anhand von Analysen.	3.35	3.37	3.50	3.42	-0.15	-0.05	1.67	1.44
Sie/Er arbeitet bei der Organisation und Durchführung von Events mit.	3.31	3.50	3.63	3.75	-0.31	-0.25	1.51	1.33
Sie/Er arbeitet bei der Organisation und Durchführung von Verkaufsmassnahmen mit.	4.03	3.98	3.97	3.93	0.07	0.05	1.36	1.23
Sie/Er hält sich auf dem Laufenden zu technologischen Entwicklungen und Einsatzgebieten der virtuellen Kommunikation.	3.90	3.78	3.95	3.73	-0.05	0.04	1.64	1.58
Sie/Er beurteilt regelmässig den Auftritt in der virtuellen Kommunikation.	3.21	3.26	3.44	3.43	-0.23	-0.17	1.65	1.62
Leistungserstellung und Leistungsinnovation								
Sie/Er arbeitet bei der Einführung neuer Produkte mit.	3.53	3.29	3.57	3.34	-0.03	-0.05	1.47	1.30
Sie/Er bringt Ideen für neue Produkte und Dienstleistungen ein.	3.49	3.57	3.63	3.49	-0.14	0.08	1.54	1.28
Auftragsabwicklung								
Sie/Er erstellt Offerten termingerecht.	3.90	4.12	4.34	4.24	-0.45	-0.13	1.10	1.12
Sie/Er analysiert den Offerierungsprozess.	3.36	3.37	3.81	3.65	-0.45	-0.28	1.34	1.40
Sie/Er leitet bei Bedarf zielgerichtete Optimierungen ein.	3.80	3.66	3.95	3.82	-0.15	-0.16	1.47	1.33
Sie/Er führt Beratungsgespräche durch.	3.62	3.71	3.83	3.98	-0.21	-0.26	1.35	1.17
Sie/Er erfasst Kundenbedürfnisse.	4.17	4.23	4.25	4.18	-0.08	0.05	1.25	1.18
Sie/Er präsentiert adäquate Lösungen zielgruppengerecht.	3.98	4.01	4.19	4.01	-0.21	0.00	1.27	1.37
Sie/Er stellt eine termingerechte Auftragsumsetzung sicher.	4.25	4.27	4.39	4.27	-0.14	0.00	1.21	1.17
Sie/Er pflegt Kontakte mit nachgelagerten Stelle.	4.17	4.00	4.19	4.16	-0.02	-0.16	1.19	1.16
Sie/Er agiert sofort bei Unregelmässigkeiten und Kundenreklamationen.	4.22	4.32	4.41	4.41	-0.19	-0.09	1.16	1.10
Infrastrukturbewirtschaftung								
Sie/Er plant den Infrastrukturbedarf umfassend und vorausschauend.	2.87	3.12	3.02	3.19	-0.15	-0.07	1.81	1.49
Sie/Er löst Infrastrukturengpässe angemessen und pragmatisch.	3.07	3.04	3.11	3.18	-0.04	-0.15	1.75	1.45
Kommunikation								
Sie/Er kommuniziert Marketingmassnahmen intern und extern.	3.69	3.70	3.75	3.85	-0.06	-0.14	1.67	1.44
Sie/Er motiviert betroffene Stellen zur aktiven Mitarbeit.	3.78	3.63	3.79	3.80	0.00	-0.17	1.61	1.34

Bemerkungen: N(2014)~61, N(2015)~86

Tabelle A3 Produktion

Handlungskompetenz	Relevanz		Eigenkompetenz		Defizit		Erwerb	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Normative Führung								
Sie/Er formuliert konkrete finanzielle Ziele.	2.65	2.81	2.75	2.78	-0.10	0.03	2.21	2.06
Sie/Er kommuniziert die Ziele verständlich an Mitarbeitende.	3.80	3.57	3.58	3.39	0.22	0.18	2.20	1.83
Führungsprozesse im Unternehmensalltag								
Sie/Er entwickelt Finanz- und Auswertungstools zur Steuerung des Produktionsprozesses	2.45	2.46	2.60	2.27	-0.15	0.19	2.25	2.11
Sie/Er präsentiert die Erkenntnisse	2.65	2.84	3.30	3.00	-0.65	-0.16	2.15	2.23
Sie/Er analysiert Fortschritte und trifft bei Bedarf Massnahmen	2.95	3.46	3.30	3.19	-0.35	0.27	2.05	1.83
Sie/Er entwickelt einen Betriebsabrechnungsbogen	2.00	2.19	2.37	2.44	-0.37	-0.26	2.60	2.38
Leistungserstellung								
Sie/Er erstellt Nachkalkulationen und passt die Kosten- und Kapazitätsplanung entsprechend an.	2.45	2.78	2.85	2.86	-0.40	-0.08	2.35	2.03
Sie/Er erstellt Soll-Ist Vergleiche.	3.05	3.38	3.15	3.56	-0.10	-0.18	2.11	1.78
Sie/Er erstellt eine Ursachenanalyse im Bereich der Kosten.	1.90	2.70	2.74	2.89	-0.84	-0.19	2.67	2.11
Sie/Er leitet aus Soll-Ist Vergleichen und Ursachenanalysen Massnahmen ab.	2.35	3.14	2.95	3.17	-0.60	-0.03	2.05	1.83
Sie/Er kalkuliert die Kapazitätsauslastung.	2.85	2.81	3.16	3.03	-0.31	-0.22	2.15	1.91
Sie/Er eruiert kritische Arbeitsplätze.	2.60	2.62	3.20	2.81	-0.60	-0.18	1.84	1.94
Sie/Er leitet Optimierungsmassnahmen ab und präsentiere diese der Linie.	3.25	3.19	3.75	3.14	-0.50	0.06	1.72	1.83
Sie/Er ermittelt kalkulatorische Stundenansätze.	2.30	2.65	2.80	2.65	-0.50	0.00	2.20	2.11
Sie/Er erarbeitet ein Stundensatzkonzept.	1.90	2.41	2.20	2.35	-0.30	0.05	2.45	2.17
Sie/Er arbeitet bei der Erstellung eines Archivierungskonzepts mit.	2.50	2.59	2.85	2.54	-0.35	0.05	1.89	1.94
Leistungsinnovation								
Sie/Er kalkuliert Kosten und Deckungsbeiträge neuer Produkte.	2.16	2.73	2.60	2.70	-0.44	0.03	2.65	2.28
Infrastrukturbewirtschaftung								
Sie/Er stellt die Aktualität der Inventarliste sicher.	2.40	2.86	2.75	2.83	-0.35	0.03	1.84	1.77
Kommunikation								
Sie/Er erstellt ein zielgruppenorientiertes Kommunikationskonzept.	2.53	2.81	3.20	3.00	-0.67	-0.19	2.16	2.06
Sie/Er setzt das Kommunikationskonzept um.	2.50	2.92	3.35	3.16	-0.85	-0.24	1.84	1.83
Sie/Er reflektiert die eigene Kommunikationspraxis.	3.00	3.30	3.40	3.47	-0.40	-0.17	1.95	1.83

Bemerkungen: N(2014)~20, N(2015)~37

Tabelle A4 Beschaffung/Logistik

Handlungskompetenz	Relevanz		Eigenkompetenz		Defizit		Erwerb	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Normative Führung								
Sie/Er setzt die Beschaffungsrichtlinien aktiv um.	3.87	3.76	3.94	3.79	-0.08	-0.03	1.52	1.52
Sie/Er leitet entsprechende Kennzahlen ab, erfasst und evaluiert diese.	3.67	3.67	3.70	3.66	-0.03	0.01	2.04	1.79
Strategische Führung								
Sie/Er erstellt eine Marktanalyse der zu beschaffenden Produkte/ Leistungen.	3.00	3.15	3.23	3.06	-0.23	0.09	2.35	2.14
Sie/Er formuliert kurz- und mittelfristige Ziele anhand der Unternehmensstrategie.	3.28	3.07	3.31	3.10	-0.02	-0.02	2.14	1.96
Führungsprozesse im Unternehmensalltag								
Sie/Er erkennt und analysiert Entscheidungsunklarheiten.	3.76	3.58	3.75	3.64	0.02	-0.06	1.67	1.70
Leistungserstellung								
Sie/Er erstellt eine Bedarfsanalyse.	3.58	3.33	3.55	3.55	0.03	-0.22	1.82	1.77
Sie/Er holt Offerten ein.	3.96	3.70	4.21	3.96	-0.25	-0.26	1.25	1.28
Sie/Er fällt nachvollziehbar dokumentierte Beschaffungsentscheide.	3.78	3.59	3.73	3.68	0.05	-0.09	1.62	1.50
Sie/Er führt Verhandlungen zur Beschaffung durch.	3.73	3.62	3.56	3.60	0.17	0.02	1.50	1.42
Sie/Er löst Bestellungen optimal aus.	4.30	4.04	4.23	4.05	0.08	-0.01	1.27	1.30
Sie/Er verhandelt bei Lieferschäden.	4.00	3.86	4.02	3.92	-0.02	-0.06	1.17	1.26
Sie/Er bewertet die Risiken.	3.58	3.42	3.42	3.43	0.17	-0.01	1.96	1.77
Sie/Er trifft Massnahmen zur Vermeidung und Vorsorge von Risiken.	3.65	3.82	3.56	3.67	0.09	0.15	1.87	1.49
Sie/Er organisiert die jährliche Inventur.	2.48	2.65	2.55	2.63	-0.07	0.03	1.54	1.51
Sie/Er stellt die Aktualität der Lagerbestandsdaten sicher.	3.08	3.27	3.40	3.23	-0.33	0.04	1.44	1.51
Sie/Er stellt Gesetzmässigkeit und Kundensolvenz bei Auslieferung sicher.	3.06	3.25	2.96	3.20	0.10	0.05	1.59	1.44
Sie/Er stellt den Versand nach den Logistikrichtlinien sicher.	3.35	3.41	3.40	3.52	-0.06	-0.10	1.62	1.48
Sie/Er regelt Schnittstellen und Bedingungen des Versands.	3.52	3.43	3.42	3.37	0.10	0.05	1.54	1.43
Kommunikation								
Sie/Er erstellt ein zielgruppenorientiertes Kommunikationskonzept.	2.98	3.08	3.09	3.13	-0.11	-0.05	2.10	1.93
Sie/Er setzt das Kommunikationskonzept zielgruppengerecht um.	2.96	3.13	3.06	3.13	-0.09	0.00	2.20	2.01
Sie/Er reflektiert ihre/seine eigene Kommunikationspraxis.	3.17	3.40	3.34	3.46	-0.17	-0.06	1.96	1.82

Bemerkungen: N(2014)~53, N(2015)~85

Tabelle A5 Qualität/Umwelt/Sicherheit

Handlungskompetenz	Relevanz		Eigenkompetenz		Defizit		Erwerb	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Normative Führung								
Sie/Er bringt ihre/seine Entscheidungen mit den QUS-Grundsätzen in Einklang.	3.50	3.50	3.50	3.67	0.00	-0.17	1.25	1.40
Strategische Führung								
Sie/Er erschliesst QUS-Grundsätze im Gespräch mit Mitarbeitenden.	3.71	3.60	4.00	3.33	-0.29	0.27	1.25	1.20
Sie/Er beteiligt sich an der Entwicklung des QUS-Managements.	3.63	3.30	3.63	3.44	0.00	-0.14	1.38	1.40
Sie/Er kommuniziert die QUS-Strategie.	3.63	2.90	3.00	2.89	0.63	0.01	1.86	1.30
Führungsprozesse im Unternehmensalltag								
Sie/Er setzt die QUS-Strategie um, indem sie/er dies an Beispielen vorlebt.	4.00	3.20	3.88	3.00	0.13	0.20	1.29	1.80
Sie/Er stellt bei der Verfolgung der QUS-Zielsetzungen Kosten- und Nutzen-Überlegungen an.	3.83	3.40	3.50	3.44	0.33	-0.04	1.29	1.50
Marktentwicklung (Kundenprozesse)								
Sie/Er informiert den Verkauf über die QUS-Strategie.	2.86	3.44	2.43	3.20	0.43	0.24	1.83	1.60
Sie/Er gibt gegenüber Verkauf und Kunden kompetente Auskunft über das QUS-System.	3.14	3.70	2.86	3.67	0.29	0.03	1.83	1.50
Leistungserstellung								
Sie/Er erkennt wesentliche Aufgaben zur Umsetzung des QUS-Systems.	3.57	3.30	3.43	3.11	0.14	0.19	1.86	1.70
Sie/Er bildet sich kontinuierlich weiter bezüglich QUS.	3.29	3.44	3.57	3.50	-0.29	-0.06	1.43	1.70
Sie/Er hat ein offenes Ohr für Mitarbeitende bezüglich Anliegen im QUS-Bereich.	4.00	3.60	3.43	3.78	0.57	-0.18	1.43	1.40
Leistungserstellung								
Sie/Er macht Vorschläge zur Integration passender QUS-Systeme.	3.43	3.50	2.80	3.60	0.63	-0.10	1.67	1.70
Personalprozesse								
Sie/Er unterstützt QUS-Schulungen.	3.57	3.20	3.14	3.30	0.43	-0.10	1.57	1.50
Kommunikation								
Sie/Er sensibilisiert Mitarbeitende bezüglich QUS.	3.86	3.70	4.00	3.78	-0.14	-0.08	1.14	1.20
Sie/Er motiviert Mitarbeitende zu Verbesserungsvorschlägen bzgl. QUS.	4.17	3.40	3.86	3.56	0.31	-0.16	1.14	1.40
Sie/Er sensibilisiert den Verkauf für den Wettbewerbsvorteil durch das QUS-System.	3.14	3.00	3.14	2.78	0.00	0.22	1.57	1.50

Bemerkungen: N(2014)~8, N(2015)~10

Tabelle A6 Personalwesen

Handlungskompetenz	Relevanz		Eigenkompetenz		Defizit		Erwerb	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Normative Führung								
Sie/Er bringt ihre/seine Entscheidungen mit den Personalgrundsätzen in Einklang.	4.10	3.53	3.58	3.74	0.52	-0.21	1.72	1.44
Sie/Er kommuniziert die Personalgrundsätze.	3.94	3.42	3.66	3.43	0.28	-0.01	1.75	1.74
Strategische Führung								
Sie/Er setzt die Personalstrategie um.	4.06	3.58	3.61	3.50	0.45	0.08	1.78	1.69
Führungsprozesse im Unternehmensalltag								
Sie/Er hält die formulierten Personalziele bei ihren/seinen Entscheidungen ein.	3.90	3.86	3.74	3.69	0.16	0.17	1.69	1.51
Sie/Er eruiert quantitative und qualitative Personalziele, z.B. Mitarbeiterzufriedenheit.	3.65	3.61	3.45	3.56	0.19	0.06	2.09	1.69
Sie/Er entwickelt Lösungen bei Widersprüchen zwischen Planung und Realität.	3.58	3.44	3.52	3.44	0.06	0.00	1.97	1.46
Sie/Er erkennt Störungen und wirkt ihnen entgegen.	3.94	3.92	3.50	3.91	0.44	0.00	1.74	1.26
Auftragsabwicklung								
Sie/Er plant den Kapazitäts- und Personaleinsatz.	3.45	3.15	3.32	3.26	0.13	-0.12	1.72	1.91
Sie/Er entwickelt Lösungen bei Engpässen.	3.58	3.29	3.43	3.47	0.15	-0.18	1.75	1.56
Sie/Er begleitet die Auftragserledigung.	3.48	3.62	3.74	3.71	-0.26	-0.09	1.34	1.21
Sie/Er nutzt die Einsatzplanung für die Personalentwicklung.	3.23	3.03	3.23	3.09	0.01	-0.06	2.00	1.52
Personalprozesse								
Sie/Er ermittelt den quantitativen und qualitativen Personalbedarf.	3.42	3.28	3.29	3.27	0.13	0.01	2.10	1.88
Sie/Er fasst Stellenbeschreibungen.	3.40	3.50	3.40	3.41	0.00	0.09	2.17	1.88
Sie/Er fasst Personalausreibungen.	3.65	3.33	3.71	3.52	-0.06	-0.18	2.03	1.97
Sie/Er nimmt eine erste Auswahl der Bewerbungen vor.	3.81	3.50	3.84	3.79	-0.03	-0.29	1.71	1.65
Sie/Er bereitet sich auf Bewerbungsgespräche vor.	3.71	3.48	3.77	3.71	-0.06	-0.22	1.77	1.74
Sie/Er führt Bewerbungsgespräche.	3.68	3.41	3.61	3.71	0.06	-0.29	1.52	1.79
Sie/Er trifft Personalentscheidungen.	3.19	3.24	3.16	3.33	0.03	-0.10	1.61	1.65
Sie/Er kommuniziert Personalentscheidungen.	3.13	3.44	3.16	3.42	-0.03	0.02	1.61	1.62
Sie/Er bezieht bei Personalentscheidungen personal- und sozialversicherungsrechtliche Grundlagen ein.	3.19	3.38	3.13	3.36	0.06	0.02	1.94	2.00
Sie/Er beantwortet personal- und sozialversicherungsrechtliche Fragen.	3.26	3.68	2.93	3.41	0.32	0.26	2.03	1.91
Sie/Er ermittelt den Personalentwicklungsbedarf.	2.71	2.74	2.68	2.85	0.03	-0.12	2.03	1.91
Sie/Er diskutiert Weiterbildungsmaßnahmen mit Mitarbeitenden.	2.83	3.18	2.77	3.15	0.06	0.03	1.68	1.65
Sie/Er kontrolliert die Umsetzung neuer Kompetenzen im Alltag.	2.97	3.06	2.94	2.97	0.03	0.09	1.65	1.65
Sie/Er achtet auf die Entwicklung der eigenen Person.	3.81	3.76	3.71	3.76	0.10	0.00	1.77	1.45
Sie/Er handhabt Personalfreisetzungen.	2.48	2.88	2.65	2.79	-0.16	0.09	1.90	1.71
Sie/Er kommuniziert Freistellungen.	2.42	2.91	2.48	2.76	-0.06	0.14	2.03	1.69
Sie/Er begleitet den Freistellungsprozess.	2.45	2.94	2.42	3.03	0.03	-0.09	2.11	1.70
Sie/Er stellt ein Arbeitszeugnis aus.	3.42	3.50	3.35	3.44	0.06	0.06	2.03	1.74
Sie/Er strukturiert Austrittsgespräche.	2.94	2.79	3.03	3.03	-0.10	-0.24	1.97	2.00
Kommunikation								
Sie/Er kommuniziert Veränderungen im Personalbereich.	3.20	3.44	3.10	3.62	0.10	-0.18	1.70	1.42
Sie/Er handhabt Veränderungen im Personalbereich sensibel.	3.90	3.82	3.73	3.97	0.17	-0.15	1.90	1.33

Bemerkungen: N(2014)~31, N(2015)~34

Tabelle A7 Finanzierung/Investition

Handlungskompetenz	Relevanz		Eigenkompetenz		Defizit		Erwerb	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Normative Führung								
Sie/Er sorgt dafür, dass die Finanzaufgaben eingehalten werden.	3.22	3.38	3.45	3.27	-0.23	0.11	1.61	1.49
Sie/Er sorgt für den Aufbau eines Reportings und der Kommunikation der Ergebnisse.	3.05	3.33	3.17	3.38	-0.11	-0.04	1.64	1.44
Leistungserstellung								
Sie/Er unterstützt die Erstellung von Investitions- und Finanzplänen.	3.03	2.94	2.99	2.90	0.04	0.04	1.95	1.82
Sie/Er setzt die Tools bei der Erarbeitung von Investitions- und Finanzplänen ein.	3.23	2.99	3.22	2.98	0.01	0.01	1.73	1.74
Sie/Er unterstützt den Budgetprozesses.	2.77	2.84	2.87	2.73	-0.10	0.11	1.83	1.74
Sie/Er achtet auf eine ganzheitliche Sichtweise im Budgetprozess.	2.74	2.73	2.75	2.89	-0.01	-0.16	1.94	1.73
Sie/Er plausibilisiert die Annahmen des Budgetprozesses mit Betroffenen.	2.74	2.70	2.71	2.88	0.03	-0.17	1.80	1.64
Sie/Er beurteilt die Wirtschaftlichkeit von Massnahmen anhand von Soll-Ist Vergleichen.	3.24	3.20	3.28	3.37	-0.04	-0.17	1.77	1.60
Sie/Er nimmt eine kriteriengestützte Beurteilung von Soll-Ist Vergleichen vor.	3.17	3.14	3.22	3.09	-0.05	0.05	1.69	1.64
Sie/Er achtet auf eine angemessene Kommunikation der Ergebnisse.	3.55	3.51	3.44	3.46	0.11	0.05	1.65	1.47
Sie/Er nimmt eine kriteriengestützte Beurteilung der Finanzsituation vor.	3.42	3.21	3.33	3.20	0.09	0.01	1.81	1.65
Im Rahmen der Controllingaufgaben setzt sie/er Instrumente und Modelle zur Datenanalyse ein.	2.94	3.02	3.00	3.02	-0.06	0.00	1.92	1.80
Sie/Er nimmt eine kriteriengestützte Beurteilung von Controllingergebnissen vor.	2.83	2.94	2.91	2.97	-0.08	-0.04	1.90	1.73
Leistungserstellung								
Sie/Er führt methodengestützte Kosten-, Nutzen- und Rentabilitätsbewertungen durch.	2.90	2.80	2.88	2.87	0.01	-0.07	2.03	1.89
Sie/Er achtet auf eine zielgruppengerechte Präsentation der Ergebnisse.	3.24	3.35	3.22	3.35	0.02	0.00	1.87	1.70
Kommunikation								
Sie/Er wirkt an einer transparenten, nachvollziehbaren und zielgruppen-gerechten Finanzberichterstattung mit.	3.12	3.17	3.17	3.18	-0.05	0.00	1.64	1.66

Bemerkungen: N(2014)~77, N(2015)~81

Tabelle A8 Rechnungswesen

Handlungskompetenz	Relevanz		Eigenkompetenz		Defizit		Erwerb	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Normative Führung								
Sie/Er arbeitet an der Entwicklung und Umsetzung interner Rechnungslegungsgrundsätze und -standards mit.	2.47	3.09	2.81	3.01	-0.34	0.08	2.31	1.90
Sie/Er kommuniziert die Rechnungslegungsgrundsätze und -standards intern sowie extern.	2.38	3.09	2.67	3.07	-0.30	0.03	2.20	2.03
Strategische Führung								
Sie/Er arbeitet bei der Entwicklung der Ziele im Bereich Rechnungswesen mit.	3.06	3.35	3.34	3.28	-0.28	0.06	1.92	1.58
Sie/Er arbeitet bei der Entwicklung des internen Dienstleistungsangebots der Finanzabteilung mit.	2.87	3.29	3.19	3.24	-0.32	0.05	1.88	1.54
Sie/Er informiert interne Kunden über die Dienstleistungsangebote der Finanzabteilung.	2.74	2.82	3.04	3.01	-0.30	-0.19	1.79	1.53
Führungsprozesse im Unternehmensalltag								
Sie/Er bringt wirtschaftliche Kriterien in Führungsentscheide ein.	2.96	3.29	3.00	3.29	-0.04	0.00	2.20	1.68
Sie/Er stellt Argumentationen und Entscheidungen in Bezug auf die finanziellen Zielsetzungen kritisch in Frage.	2.96	3.47	3.28	3.22	-0.32	0.25	2.04	1.68
Sie/Er argumentiert überzeugend bei Widerständen.	3.27	3.52	3.24	3.27	0.03	0.25	1.83	1.51
Marktentwicklung (Kundenprozesse)								
Sie/Er stellt die notwendigen Kalkulationsgrundlagen und Kennzahlen für die Entwicklung neuer Marktsegmente zur Verfügung.	2.48	2.91	2.66	2.91	-0.18	0.00	2.21	1.96
Leistungserstellung								
Sie/Er führt eine einfache Buchhaltung mit Nebenbuchhaltungen.	4.02	3.85	3.72	3.84	0.30	0.01	1.58	1.49
Sie/Er erstellt einen Jahresabschluss und eine Betriebsrechnung.	3.73	3.84	3.82	3.63	-0.09	0.21	1.58	1.63
Sie/Er bringt aktuelles Fachwissen und Verständnis für Geschäftsprozesse ein.	4.06	3.95	3.92	3.88	0.13	0.07	1.87	1.72
Sie/Er beurteilt die aktuelle Unternehmensentwicklung auf Basis der erarbeiteten Zahlen.	3.45	3.48	3.37	3.36	0.08	0.12	1.89	1.71
Sie/Er präsentiert die Ergebnisse zielgruppengerecht.	3.00	3.31	3.00	3.26	0.00	0.05	1.77	1.54
Auftragsabwicklung								
Sie/Er wickelt Aufträge mit professionellen Tools ab.	3.75	3.84	3.78	3.85	-0.03	-0.01	1.35	1.34
Sie/Er führt Schulungen zu neuen Instrumenten, Listen etc. durch.	2.51	2.80	2.88	3.04	-0.37	-0.24	1.44	1.58
Sie/Er verwendet bei Schulungen professionelle Präsentationstechniken.	2.94	3.28	3.31	3.44	-0.36	-0.15	2.31	2.08
Kommunikation								
Sie/Er kommuniziert die Zahlen abteilungsübergreifend.	3.04	3.35	3.10	3.19	-0.06	0.16	1.50	1.35

Bemerkungen: N(2014)~53, N(2015)~76

Tabelle A9 Informatik

Handlungskompetenz	Relevanz		Eigenkompetenz		Defizit		Erwerb	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Normative Führung								
Sie/Er beurteilt die Effizienz des Einsatzes der Informatikmittel.	4.11	4.07	3.88	3.60	0.24	0.47	1.75	1.20
Sie/Er veranlasst effizienz erhöhende Aus- und Fördermassnahmen.	3.50	3.60	3.63	3.67	-0.13	-0.07	1.50	1.67
Sie/Er trägt die Verantwortung für den Betrieb der Informatikmittel.	3.25	3.07	3.25	3.20	0.00	-0.13	1.63	1.00
Sie/Er erarbeitet Massnahmen/ Konzepte aufgrund von Notfallszenarien.	3.63	3.47	3.75	3.53	-0.13	-0.07	1.50	1.67
Sie/Er ist sich der Wichtigkeit einer übersichtlichen Datenablage und eines strukturierten Zugriffskonzepts bewusst.	4.38	4.13	4.00	3.87	0.38	0.27	1.38	1.43
Sie/Er erarbeitet eine geeignete Datenstruktur.	2.88	3.67	3.00	3.64	-0.13	0.02	1.75	1.27
Sie/Er sorgt für die Sicherheit von Daten.	3.63	3.47	3.63	3.40	0.00	0.07	1.75	1.67
Sie/Er kontrolliert die Umsetzung der Datenstruktur durch Mitarbeitende.	3.50	3.27	3.63	3.29	-0.13	-0.02	1.13	1.53
Auftragsabwicklung								
Sie/Er formuliert effiziente Prozesse und Anleitungen.	4.13	3.93	3.75	3.73	0.38	0.20	1.75	1.80
Sie/Er überprüft deren Umsetzung und leitet bei Bedarf Massnahmen ein.	4.00	3.47	3.75	3.36	0.25	0.11	1.43	1.60
Personalprozesse								
Sie/Er beurteilt die Effizienz des IT-Einsatzes in ihrem/seinem Team.	3.50	2.80	3.63	3.07	-0.13	-0.27	1.63	1.87
Sie/Er leitet Weiterbildungsmassnahmen ein und begleitet diese.	3.25	2.40	3.88	2.87	-0.63	-0.47	1.25	2.27
Infrastrukturbewirtschaftung								
Sie/Er definiert die Prozesse für Hilfestellungen beim IT Einsatz.	3.38	3.47	3.38	3.73	0.00	-0.27	1.29	1.27
Sie/Er leistet Unterstützung bei der Umsetzung dieser Prozesse.	3.63	3.73	3.75	3.93	-0.13	-0.20	1.00	1.53
Sie/Er beschreibt Bedarf und Leistungseigenschaften der IT-Mittel.	2.63	3.47	3.13	3.20	-0.50	0.27	1.88	1.60
Sie/Er führt die Verhandlungen mit IT-Dienstleistern im Sinne eines sinnvollen Service Level Agreement.	3.14	2.87	3.29	2.87	-0.14	0.00	1.00	1.53
Kommunikation								
Sie/Er nutzt moderne Medien in der Kommunikation.	4.50	4.20	4.50	4.20	0.00	0.00	1.38	1.20
Sie/Er hält sich betreffend technologischer Entwicklungen auf dem Laufenden.	4.25	3.80	4.38	3.87	-0.13	-0.07	1.38	1.40
Sie/Er geht mit LAN- und WAN-Technologien sicher um.	4.13	3.93	4.13	4.00	0.00	-0.07	1.75	1.60
Sie/Er beachtet Corporate Design und Identity bei Dokumenterstellung.	3.88	3.86	4.00	4.13	-0.13	-0.28	1.50	1.87

Bemerkungen: N(2014)~9, N(2015)~15

Tabelle A10 Organisationsgestaltung/ -entwicklung

Handlungskompetenz	Relevanz		Eigenkompetenz		Defizit		Erwerb	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Normative Führung								
Sie/Er trägt Veränderungsprozesse aktiv mit.	3.93	3.82	3.68	3.98	0.26	-0.16	1.80	1.44
Sie/Er strukturiert Veränderungen im eigenen Team unter Einbezug der Betroffenen.	3.71	3.59	3.45	3.79	0.26	-0.20	1.64	1.50
Sie/Er geht professionell um mit Widerständen und Konflikten.	4.13	4.12	3.77	3.88	0.36	0.23	1.67	1.67
Marketing/PR								
Sie/Er reflektiert Prozesse im Bereich Marketing aufgrund der Marketingstrategie.	2.69	2.95	2.48	3.09	0.21	-0.14	2.39	2.30
Produktion								
Sie/Er führt ein Benchmarking mittels vergleichbarer Kennzahlen und Prozessdarstellungen durch.	2.52	2.40	2.29	2.58	0.23	-0.18	2.43	2.26
Sie/Er präsentiert das Benchmarking und die finanziellen Folgen.	2.14	2.16	2.04	2.52	0.10	-0.36	2.39	2.22
Sie/Er überwacht neue Produktionsprozesse und erkennt relevante Daten.	2.70	2.40	2.71	2.49	-0.01	-0.09	2.12	2.19
Beschaffung und Logistik								
Sie/Er stellt die notwendigen Mitarbeiterkompetenzen sicher.	3.34	2.98	2.79	3.19	0.55	-0.21	1.73	2.00
Qualität, Umwelt, Sicherheit								
Sie/Er arbeitet bei der Definition von QUS- Richtlinien und Prozessen mit.	2.79	2.82	2.50	2.80	0.29	0.03	2.32	2.16
Sie/Er erarbeitet QUS- Verbesserungsvorschläge bei Beachtung der Relevanz und Realisierbarkeit.	2.83	2.77	2.46	2.88	0.36	-0.11	2.25	2.07
Personalwesen								
Sie/Er bringt sich aktiv bei Veränderungsprozessen und deren Auswirkungen im personellen Bereich ein.	3.41	3.13	3.24	3.51	0.17	-0.38	1.78	1.90
Sie/Er leitet aus den Veränderungsprozessen die notwendigen Massnahmen ab und setzt diese um.	3.61	3.09	3.46	3.49	0.14	-0.40	1.61	2.12
Sie/Er sorgt für eine Kommunikation dieser Massnahmen.	3.55	3.29	3.21	3.47	0.34	-0.18	1.70	1.91
Finanzierung und Investition								
Sie/Er arbeitet bei der Organisationsentwicklung mit.	3.14	2.98	2.96	3.09	0.18	-0.12	1.74	2.16
Sie/Er stellt sicher, dass die Unternehmensberichterstattung auf dem aktuellen Stand ist.	3.00	2.60	2.52	3.02	0.48	-0.42	1.85	2.05
Sie/Er berechnet die finanziellen Auswirkungen von Organisationsentwicklungen.	2.61	2.48	2.41	2.51	0.20	-0.03	2.07	2.07
Sie/Er bringt diese Ergebnisse unterstützend in den Diskussionsprozess ein.	2.76	2.67	2.48	2.74	0.28	-0.06	1.79	1.95
Rechnungswesen								
Sie/Er bildet die Organisationsstrukturen im Rechnungswesen ab.	2.18	2.41	1.81	2.61	0.37	-0.20	2.27	2.18
Sie/Er stellt eine konstante Rechnungsführung bei Reorganisationen sicher.	2.14	2.49	1.73	2.51	0.41	-0.02	2.15	2.07
Informatik								
Sie/Er schätzt das Zusammenspiel von Organisation und Informationstechnologie bei Reorganisationsprozessen.	2.82	3.00	2.56	3.16	0.27	-0.16	1.80	1.83
Sie/Er leitet den IT-Bedarf aus Geschäftsprozessmodellierung ab.	2.44	2.71	2.12	2.76	0.33	-0.05	1.58	1.88
	2.65	2.71	2.38	2.78	0.27	-0.07	1.58	1.76

Bemerkungen: N(2014)~30, N(2015)~44

Tabelle A11 Projektmanagement

Handlungskompetenz	Relevanz		Eigenkompetenz		Defizit		Erwerb	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Normative Führung								
Sie/Er gestaltet ihre/seine Projektarbeit methodengestützt.	3.92	3.96	3.80	3.94	0.12	0.02	2.37	2.13
Sie/Er achtet bei ihrer/seiner Projektarbeit auf seriöse Planung mit konkreter Zielformulierung.	4.25	4.11	3.94	3.96	0.31	0.15	2.04	2.04
Sie/Er beherrscht die technischen Tools für das Projektmanagement.	3.77	3.87	3.75	3.81	0.02	0.06	1.94	1.65
Sie/Er spricht entstehende Konflikte an und bietet Unterstützung.	4.06	4.15	3.86	4.17	0.19	-0.02	1.53	1.43
Sie/Er gestaltet die Beziehung zu Anspruchsgruppen aktiv.	4.10	3.94	3.84	3.96	0.25	-0.02	1.58	1.29
Sie/Er vernetzt sich innerhalb des Unternehmens.	4.19	4.49	4.08	4.39	0.11	0.10	1.22	1.14
Sie/Er leistet einen Beitrag zu unternehmensübergreifenden Projekten.	3.58	3.58	3.54	3.71	0.04	-0.13	1.41	1.35
Sie/Er nimmt bei der Beurteilung von Sachverhalten eine projektübergreifende Sicht ein.	3.86	3.91	3.87	3.67	0.00	0.23	1.51	1.39
Produktion								
Sie/Er formuliert die Bedingungen für Produktionsplanung und -durchführung.	2.83	2.98	2.80	3.15	0.02	-0.17	1.98	1.53
Sie/Er geht dabei gesamthaft vor und setzt sich bei Bedarf gegenüber der Linie durch.	3.14	3.11	3.00	2.89	0.14	0.21	1.67	1.43
Beschaffung und Logistik								
Sie/Er analysiert die Projektverträge und leitet Konsequenzen sowie Risiken ab.	3.45	3.54	3.28	3.36	0.17	0.18	1.72	1.32
Sie/Er sorgt für eine Minimierung der Risiken bei der Beschaffung.	3.15	3.22	3.00	3.30	0.15	-0.08	1.67	1.32
Sie/Er setzt sich bei der Beschaffung gegenüber Lieferanten durch.	2.91	3.02	3.00	3.02	-0.09	0.00	1.61	1.33
Finanzierung und Investition								
Sie/Er führt Investitionsrechnungen durch.	2.28	2.40	2.60	2.56	-0.32	-0.17	2.30	2.36
Sie/Er interpretiert Ergebnisse ganzheitlich und kriteriengestützt.	3.30	3.08	3.30	3.15	0.00	-0.07	1.91	2.00
Sie/Er bringt diese Interpretation unterstützend in die Diskussion ein.	3.09	3.13	3.22	3.28	-0.13	-0.15	1.84	1.86

Bemerkungen: N(2014)~51, N(2015)~52

Informationen zu den Autoren

Ursula Renold, Dr.
KOF Konjunkturforschungsstelle, ETH Zurich
Leonhardstrasse 21
8092 Zurich, Switzerland
ursula.renold@kof.ethz.ch
+41 44 632 53 29

Thomas Bolli, Dr.
KOF Konjunkturforschungsstelle, ETH Zurich
Leonhardstrasse 21
8092 Zurich, Switzerland
bolli@kof.ethz.ch
+41 44 632 61 08

Maria Esther Egg
KOF Konjunkturforschungsstelle, ETH Zurich
Leonhardstrasse 21
8092 Zurich, Switzerland
egg@kof.ethz.ch
+41 44 633 87 89

Ladina Rageth
KOF Konjunkturforschungsstelle, ETH Zurich
Leonhardstrasse 21
8092 Zurich, Switzerland
rageth@kof.ethz.ch
+41 44 632 31 67