



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN

Dresdner Beiträge zur
BERUFSPÄDAGOGIK

**Bildung und Beratung für
problemorientierte
Organisations- und
Personalentwicklung**

**Beiträge der Alumni-Sommerschule des
Netzwerkes „Bildung und Technologietransfer“
vom 22.07.-02.08.2012
an der Technischen Universität Dresden und
der Universität Heidelberg**

ISSN 0943-3740

Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
Institut für Berufspädagogik

36



Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service



Bildung und Beratung für problemorientierte Organisations- und Personalentwicklung

Beiträge der Alumni-Sommerschule des Netzwerkes
„Bildung und Technologietransfer“ vom 22.07.-02.08.2012
an der Technischen Universität Dresden und der Universität Heidelberg

Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik – ISSN 0943-3740

Heft 36 Bildung und Beratung für problemorientierte Organisations- und
Personalentwicklung.
Beiträge der Alumni-Sommerschule des Netzwerkes
„Bildung und Technologietransfer“ vom 22.07.-02.08.2012
an der Technischen Universität Dresden und der Universität Heidelberg

Herausgegeben von Hanno Hortsch

Herausgeber: Institut für Berufspädagogik und berufliche Didaktiken,
Technische Universität Dresden
Weberplatz 5, 01217 Dresden

Redaktionelle
Herausgeber: Steffen Kersten/Lars Leidl

Druck: SFPS – Wissenschaftlicher Fachverlag 2013

Die diesem Heft zugrunde liegenden Vorhaben wurden mit Mitteln des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der einzelnen Beiträge liegt bei den jeweiligen Autoren.

Inhalt

<i>Hanno Hortsch</i>	
Editorial	5
<i>Steffen Kersten</i>	
Alumni-Nachbetreuung – ein wesentliches Element der internationalen Entwicklungszusammenarbeit am Institut für Berufspädagogik der TU Dresden	7
Teil I: Theoretische Ansätze	
<i>Alexander Wick</i>	
Geplanter Wandel in Organisationen als Herausforderung für das Personalmanagement	15
<i>Lars Leidl</i>	
Problemorientierte akademische Bildung für die Entwicklungszusammenarbeit – Versuch einer theoretischen Verordnung mit praxisrelevanten Rückschlüssen	27
<i>Carlos Felipe Revollo Fernández</i>	
The Impact of Global Interactions on Organisation Development and the Promotion of Intercultural Education	35
<i>Yuliya Tsimoshchanka</i>	
Gestaltung von Lernprozessen in KMU	43
<i>Nguyen Van Tuan</i>	
Management von Lernprozessen	49
Teil II: Fallbeispiele und Analysen	
<i>Abdoulaye Ouédraogo</i>	
Evaluation von Lernprozessen im Rahmen der Lehrerausbildung an der Universität Koudougou/Burkina Faso – Quellen von Widerständen und Lösungsansätze	59
<i>Ikhfan Haris</i>	
Verbindung von Lernen und Arbeiten als Strategie der Personalentwicklung zur Etablierung eines Konzepts der Lernenden Organisation im Unternehmen am Beispiel indonesischer Unternehmen	63
<i>Nimota Moromoke Raji</i>	
Vocational and Career Counseling and Strategies for Developing Labor Capacity in Developing Countries	71

<i>Eric J. W. Sawadogo</i>	
Arbeitsmarktorientierte Berufsbildung unter besonderer Berücksichtigung des sogenannten informellen Sektors in Entwicklungsländern am Bsp. Westafrika: Anforderungen, Möglichkeiten und Instrumente für Personal- und Organisationsentwicklung	79
<i>Stephanus Mulyadi</i>	
Einfluss von globalen Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung auf Organisationen und ihre Entwicklung	89
<i>Djibril Bokoum</i>	
Umweltbildung als Bestandteil von Beruflicher Bildung – Eine Analyse zu Umsetzungsproblemen in Burkina Faso	95
Teil III: Projekte und Projektideen	
<i>Brigida Martins de Oliveira Singo</i>	
Personalentwicklung in Mosambik	103
<i>Salvador Carrera Alvarez</i>	
Die deutsche Schule Puebla – eine lernende Organisation als Ergebnis der Anwendung zweier QM-Systeme	109
<i>Bui Ngoc Son</i>	
Erneuerung des Ausbildungsmodells für technische Lehrer am Institut für Technische Pädagogik - Technische Universität Ha Noi	117
<i>Yangping Zhou</i>	
Driving excellent sales and marketing performance by fostering learning orientation, market-oriented and entrepreneurial behaviors	123
<i>Rita Fransina Maruanaya</i>	
Benutzung des Lernfeldkonzepts zur Entwicklung von Curricula für die Weiterbildung im Bereich Hotel Management in der Stadt Ambon	133
<i>Sary Kong</i>	
Empowering Cambodian Women in Politics at a Sub-National Level	139
<i>Reinhard Mitschke</i>	
Globales Lernen als Konzept in der problemorientierten Organisations- und Personalentwicklung (COMSIC)	143
Zu den Autoren	155

Editorial

Hanno Hortsch

Erfolgreiche Forschung und Lehre an Hochschulen entsteht maßgeblich durch eine starke internationale Ausrichtung der Hochschulangehörigen. Der Wissenstransfer über die Grenzen der eigenen wissenschaftlichen Gemeinschaft hinaus hat für alle Beteiligten einen enormen Zuwachs nicht nur an Wissen oder methodischen Informationsgewinn sondern generiert vielmehr ein höheres Verständnis für die Verschiedenartigkeit von wissenschaftlichen Problemen, die häufig nur über und mit ihrem kulturellen bzw. sozialen Hintergrund zu verstehen sind.

Das Institut für Berufspädagogik an der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden hat mit seiner Neugründung im Jahr 1993 die internationale Zusammenarbeit im Hochschulbereich aber auch im Bereich der beruflichen Bildung als einen wesentlichen Bestandteil seiner Arbeit definiert. Das Spektrum für „Internationalität“ ist dabei sehr breit gefächert. Zum einen umfasst es den Bereich der internationalen Entwicklungszusammenarbeit und ist insbesondere durch eine sehr enge Zusammenarbeit u.a. mit dem DAAD, dem KAAD, dem EED und der GTZ (GIZ) geprägt. Aus dieser Kooperation entstanden und entstehen erfolgreiche Projekte. Zum anderen ist das aktive Teilhaben an den europäischen Förderprogrammen wie z.B. LEONARDO, GRUNDTVIG, COMENIUS oder CIL 3 wichtiger Bestandteil der Forschung und Lehre.

Ein besonderer Erfolg stellt der 1995 dank der Unterstützung des DAAD eingerichtete postgraduierte Masterstudiengang „Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit“ dar. Dieser Studiengang wird in deutscher und mit seiner Neustrukturierung als postgraduierter Masterstudiengang „Vocational Education and Personnel Capacity Building (VOCED)“ im Jahr 2008 auch in englischer Sprache angeboten. Seit Beginn der Immatrikulation im Jahr 1996 wurden 547 Studierende aus 52 Ländern ausgebildet, davon 202 im deutschsprachigen und 262 im englischsprachigen Masterkurs. Hinzu kommen 53 Vietnamesen die im Masterstudiengang „Berufspädagogik“ in Kooperation mit der Hanoi University of Technology ausgebildet worden sind.

Gegenwärtig studieren 24 Masterstudenten aus 14 Ländern im deutschsprachigen Kurs und 53 im englischsprachigen Kurs. Hinzu kommen 35 Studierende im selben Kurs, der gemeinsam mit dem Beijing Institute of Technology in China realisiert wird.

Die überwiegende Anzahl der Absolventen des Masterstudienganges haben inzwischen verantwortungsvolle Funktionsstellen in ihren Heimatländern inne. Sie sind faktisch die Botschafter deutscher Hochschulbildung und natürlich insbesondere unseres Masterstudienganges. Zugleich sind unsere Alumni Ansprechpartner und häufig die Initiatoren gemeinsamer internationaler Projekte. Was liegt also näher als die Betreuung ehemaliger Studierender als festen Bestandteil der internationalen Ausrichtung aufzufassen. In den letzten 10 Jahren konnte dabei die Alumniarbeit immer stärker in Zusammenarbeit mit anderen Universitäten realisiert werden, die ebenfalls international ausgerichtete Studiengänge anbieten. Gerade in dem Spannungsfeld von „Technologie- und Wissenstransfer“ entstehen Projekte, die interdisziplinärer Lösungen bedürfen. Deshalb sind wir sehr froh in zwei Alumni-Netzwerken mit

der LMU München, der Universität Heidelberg, der Universität Leipzig und anderen Partnern zusammen arbeiten zu dürfen.

Eine feste Größe in der Betreuung ehemaliger Studierender stellen dabei die alljährlichen Workshops und Sommerschulen dar, die überwiegend in den verschiedenen Heimatregionen der ehemaligen Studierenden durchgeführt werden. Die Sommerschule 2012 wurde jedoch seit langem erstmals wieder in Deutschland durchgeführt. Als Partner konnten dazu die LMU München und die Universität Heidelberg gewonnen werden, die jeweils auch eigene Alumni in die Sommerschule miteinbrachten. Darüber hinaus beteiligte sich die Universität Heidelberg als Gastgeber und Organisator mit eigenen Inhalten und Veranstaltungen.

Das Thema der Sommerschule wurde gemeinsam mit den Alumni aus den Bedarfen ihrer täglichen Arbeit bestimmt. „Bildung und Beratung für problemorientierte Organisations- und Personalentwicklung“ stellt einen Lehr- und Forschungsschwerpunkt dar, der für jedes der beteiligten Länder von grundsätzlicher Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung ist.

Gedankt sei an dieser Stelle vor allem dem Deutschen Akademischen Austauschdienst, der das Alumni-Programm der TU Dresden seit vielen Jahren organisatorisch und finanziell unterstützt. Weiterhin geht der Dank an Herrn Reinhard Mitschke vom Institut für Bildungswissenschaften der Universität Heidelberg für die Organisation und Betreuung während des Aufenthalts in Heidelberg, sowie Frau Aiga von Hippel und Herrn Rudolf Tippelt von der Ludwigs-Maximilians-Universität München für die vorbereitende und inhaltliche Unterstützung der Sommerschule. Besonders möchte ich aber meinen Kollegen Steffen Kersten, der schon Jahre lang erfolgreich die Alumniarbeit forciert, und Herrn Lars Leidl für die uneigennützig, stille aber sehr wirkungsvolle organisatorische Arbeit bei der Vorbereitung und Durchführung der Sommerschule danken.

Der größte Dank gilt jedoch allen unseren Alumni und den teilnehmende Gästen für die erfahrungsreichen Fachbeiträge, die lebhaften Diskussionen und die vielen anregenden Unterhaltungen, die sich während der zehn gemeinsamen Tage der Sommerschule 2012 in Dresden und Heidelberg ergaben.

Dresden, den 20.11.2012

Alumni-Nachbetreuung – ein wesentliches Element der internationalen Entwicklungszusammenarbeit am Institut für Berufspädagogik der TU Dresden

Steffen Kersten

Deutschland

Internationale Zusammenarbeit im berufspädagogischen Bereich hat an der TU Dresden eine nahezu 40jährige Tradition. Bereits in den 70er und 80er Jahren wurden an der damaligen Sektion für Berufspädagogik in einem eigens dafür entwickelten Studiengang vietnamesische Fachschullehrer für den Aufbau des beruflichen Bildungssystems in Vietnam ausgebildet. Aufbauend auf diesen Erfahrungen wurde ab Mitte der 90er Jahre eine Konzeption für internationale Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der Berufspädagogik entwickelt, die bis heute ihre Tragfähigkeit unter Beweis gestellt hat und in die sich auch die diesjährige Sommerschule „Bildung und Beratung für problemorientierte Organisations- und Personalentwicklung“ systematisch einordnet. Diese Konzeption ist durch 4 wesentliche Arbeitsbereiche getragen, die hier kurz vorgestellt werden sollen:

1. International ausgerichteter Masterstudiengang „Vocational Education and Personnel Capacity Building“ (bis 2007 „Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit“)
2. Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit
3. PhD-Programm mit internationaler Ausrichtung
4. Alumni-Nachbetreuung.

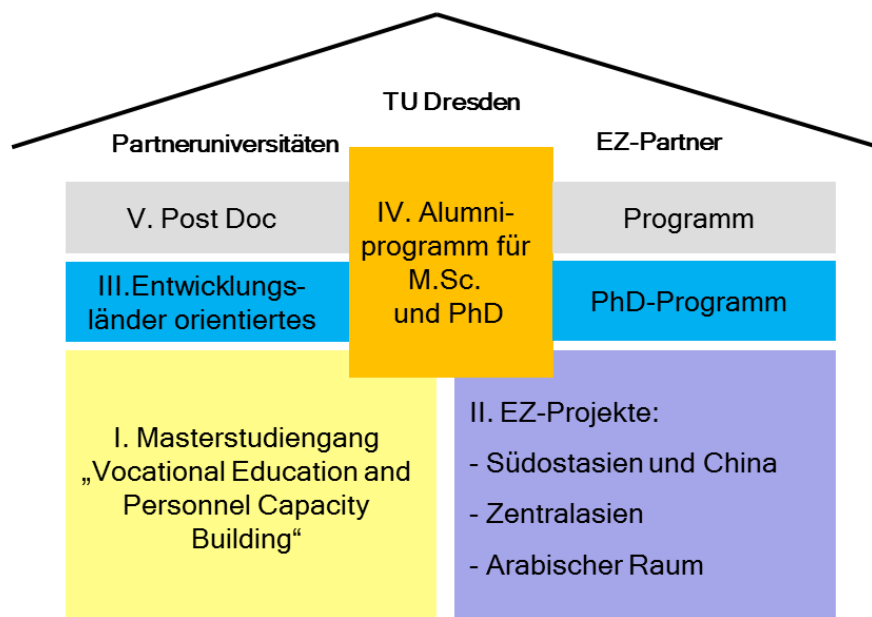


Abb. 1: Elemente internationaler Entwicklungszusammenarbeit

1. Masterstudiengang „Vocational Education and Personnel Capacity Building“

Der heutige Masterstudiengang "Vocational Education and Personnel Capacity Building" wurde 1996 als Zertifikatsstudium "Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit" eingerichtet, bereit aber im ersten Studiendurchgang von 1996 bis 1998 zum damals ersten Masterstudiengang im Freistaat Sachsen weiterentwickelt. Dieser Masterstudiengang zielt darauf ab, Experten auszubilden, die systemstrukturierend und systemberatend von der Projektierungsebene bis in die Gestaltungsebene beruflicher Bildung selbständig handeln und entscheiden können. Die Absolventen des Studienganges arbeiten nach Abschluss des Studiums als Lehr- und Führungskräfte in den Institutionen der beruflichen Bildung bzw. der technischen Lehrerbildung, sind in Führungsfunktionen der Bildungsadministration tätig, suchen ihre Einsatzfelder in Entwicklungsprojekten auf dem Gebiet der beruflichen Bildung oder werden von Unternehmen für die betriebliche Personalentwicklung rekrutiert.

Bis zum heutigen Tag (Juli 2012) haben 518 Absolventen aus 50 Ländern diesen Studiengang erfolgreich absolviert. Davon sind 189 Absolventen des deutschsprachigen Studienganges mit ausschließlicher Studiendurchführung an der TU Dresden, 276 Absolventen des englischsprachigen Studienganges in Kooperation mit chinesischen Universitäten und 53 Absolventen eines kooperativen Studienganges mit der Hanoi University of Technology. Verfolgt man die Bildungs- und Erwerbsbiographien der Absolventen so ist beobachtbar, dass der überwiegende Teil recht schnell nach der Rückkehr in ihre Heimatländer wichtige Positionen in den genannten Tätigkeitsbereichen einnimmt. Damit stellen die Absolventen eine wesentliche Humanressource für die Entwicklung der Bildungssysteme in ihren Ländern dar. Aus deutscher Perspektive sind sie ein Potential für die Unterstützung der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (EZ) und häufig auch regionale Partner der deutschen EZ.

Im Kontext des Bologna-Prozesses wurde der Masterstudiengang "Vocational Education and Personnel Capacity Building" 2007 gemäß ECTS modularisiert. Die erfolgreiche Akkreditierung erfolgte 2008, die letzte Evaluierung durch den DAAD im Jahr 2011.

2. Projekte der internationalen EZ

Zunächst ein Überblick über die EZ-Projekte, in denen sich das Institut für Berufspädagogik bisher engagierte:

- Berufsbildungsprogramm GTZ Vietnam (1996 – 2005)
- Masterstudiengang Berufspädagogik an der Hanoi University of Technology BMZ/GTZ (1998-2007)
- Berufsbildungsprogramm GTZ Äthiopien (1999 – 2002)
- Fachbezogene Hochschulpartnerschaft TU Dresden/Hanoi University of Technology/University of Technical Education HCMC (2007 – 2009)
- Asialink Higher Education and Management (2007 - 2009)
- Lehrerbildungsprojekt Zentralasien (2007 - 2011)
- Berufsbildungsprojekt GIZ Laos (laufend)
- Hochschulkooperationen und Berufsbildungsprojekte China (laufend)
- Technische Lehrerbildung Saudi-Arabien, Riad GIZ International (laufend)

Wohl auch bedingt durch die langjährige Arbeit in der Fachschullehrerausbildung für Vietnam, erfolgte der Einstieg des 1993 neu gegründeten Institutes für Berufspädagogik in die internationale Entwicklungsarbeit im Berufsbildungsprogramm Vietnam Mitte der 1990er Jahre. Es soll nicht das Anliegen dieses Beitrages sein, diese ohnehin nur unvollständig aufgelisteten Projekte näher zu charakterisieren. Deutlich gemacht werden sollen aber unsere Arbeitsschwerpunkte in der internationalen EZ. Diese waren in der bisherigen Arbeit:

- Beratung zur Organisation und Strukturierung beruflicher Aus- und Weiterbildung
- Entwicklung beschäftigungsadäquater Curricula für spezielle Berufe bzw. Berufsfelder
- Beratung zur Organisation und Strukturierung technischer Lehrerbildung
- Entwicklung und Implementierung von Studiengängen, Studienmodulen sowie Weiterbildungsmodulen für die technische Lehrerbildung
- Bildung und Beratung im Bereich Higher Education Management

Mit dem erfolgreichen Abschluss der ersten Absolventen des Masterstudienganges 1998 wurde stets versucht, Synergien zwischen der internationalen EZ und dem Masterstudiengang herzustellen. Einerseits wurde und wird in den Forschungs- und Entwicklungsprojekten auf die Experten in den jeweiligen Regionen zurückgegriffen; andererseits fließen die Erfahrungen aus der internationalen EZ stetig in die Gestaltung des Masterstudienganges ein. Teilweise wurden auch Studierende direkt durch die Akteure der deutschen EZ in den jeweiligen Regionen zum Masterstudium delegiert, um gezielt notwendige Experten für den Bereich beruflicher Bildung auszubilden.

3. Entwicklungsländerorientiertes PhD-Programm

Wirkungsvolle Tätigkeit im akademischen Bereich, z.B. in der technischen Lehrerbildung oder der Berufsbildungsforschung, erfordert über das Master-Degree hinaus weiterführende wissenschaftliche Qualifikationen. Dies ist der Hintergrund für das Bestreben einiger Masterabsolventen, ihre wissenschaftliche Qualifizierung in einem Promotionsprogramm fortzusetzen. Die bearbeiteten Forschungsprobleme haben dabei immer einen starken Bezug zu den Herkunftsländern der Promovenden. Die Organisation der Promotionsforschung richtet sich nach der persönlichen Situation der Promovenden. Meist werden die Forschungsphasen teils in Deutschland, teils in den Heimatländern realisiert. Mitunter lassen sich auch kooperative Promotionsverfahren mit Universitäten in den Herkunftsländern organisieren. Bis heute haben 13 Absolventen des Masterstudienganges ihre Promotionsvorhaben erfolgreich abgeschlossen. 6 weitere Promotionsstudenten arbeiten gegenwärtig an ihren Forschungsvorhaben, wovon 3 unmittelbar vor dem Abschluss Ihrer Promotionsarbeit stehen. Die Absolventen des Promotionsprogrammes arbeiten heute in Leitungspositionen in der Bildungsadministration oder in Hochschulen in ihren Heimatländern.

4. Alumni-Programm

Der Wunsch der Absolventen des Masterstudienganges nach weiterer wissenschaftlicher Betreuung und stärkerer Einbindung in ein berufspädagogisches Netzwerk hat bereits 5 Jahre nach Implementierung des Studienganges zum Aufbau eines Alumni-Programmes

geführt. Wichtigstes Ziel dieses Programmes ist es, für alle Netzwerkmitglieder einen kontinuierlichen Austauschprozess zu aktuellen Fragen der Gestaltung von zielgerichteten und bedarfsgerechten Bildungs- und Beratungsprozessen in Entwicklungs- und Schwellenländern zu ermöglichen. Neben dem Informations- und Erfahrungsaustausch dient das Programm vor allem der kontinuierlichen Weiterbildung seiner Mitglieder. Ein weiteres Ziel des Alumni-Netzwerkes ist es, als Plattform zur Präsentation des fachlichen Know Hows aller Beteiligten sowohl gegenüber internationalen Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit als auch regionalen und lokalen Institutionen zu fungieren. Der Auftakt zu unserem Alumni-Programm erfolgte 2001 in Hanoi. Jährlicher Höhepunkt des Alumni-Programmes sind die Alumni-Workshops bzw. Sommerschulen, von denen bisher folgende realisiert wurden:

- „Zusammenhänge zwischen beruflicher Ausbildung und Produktions- und Dienstleistungsstrukturen“ Hanoi, Dezember 2001
- „Zusammenhänge zwischen beruflicher Ausbildung und Produktions- und Dienstleistungsstrukturen - Konsequenzen für die Ausbildung technischer Lehrer“ Vientiane September 2002
- „Entwicklung von Produktions- und Dienstleistungsstrukturen - Konsequenzen für die berufliche Bildung sowie für die Ausbildung technischer Lehrer“ La Paz, September 2003
- „Modelle und Probleme der Aus- und Weiterbildung technischer Lehrer und administrativen Personals für berufliche Bildung“ Beijing, September 2004
- „Human Resources Development in Small Enterprises“ La Paz, September 2005
- „Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen im internationalen Vergleich“ Winterschool Dresden/Köln/Bonn, Februar 2007
- „Personalentwicklung für KMU durch bedarfsgerechte Aus- und Weiterbildung“, Ho Chi Minh City, September 2007
- „Qualitätsmanagement im Bereich universitärer und beruflicher Aus- und Weiterbildung“ Bandung, März 2009
- „ Innovative Ansätze beruflicher Bildungsentwicklung durch Verknüpfung formaler und non-formaler beruflicher Bildung“ Vientiane, März 2010.

2003 haben wir gemeinsam mit der Universität Leipzig und der Fachhochschule Brandenburg das Alumni-Netzwerk „SEPneT- Small Enterprise Promotion Network“ gegründet. In diesem Netzwerk arbeiten aktuell mehr als 400 Alumni aus 70 Ländern. Mitglieder des Netzwerkes sind vor allem junge Fachexperten in den Bereichen KMU-Förderung (Klein- und Mittelunternehmen), Management von KMU und Berufsbildung aus Entwicklungs- und Schwellenländern. Wichtigstes Ziel des Netzwerkes ist es, für alle Beteiligten einen kontinuierlichen Austauschprozess zu aktuellen Fragen der Wirtschaftsförderung und im speziellen der Klein- und Mittelunternehmensförderung in Entwicklungs- und Schwellenländern zu ermöglichen. Den in der Berufsbildung und technischen Lehrerbildung tätigen Absolventen ermöglicht das Netzwerk die Beteiligung an der internationalen berufspädagogischen Diskussion und unterstützt sie somit beim Aufbau einer leistungsfähigen beruflichen Bildung in ihren Heimatländern.

Als weiteres Netzwerk, in dem unser Alumni-Programm verortet ist, wurde das AlumniNetzwerk „Bildung und Technologietransfer“ 2008 als gemeinsame Initiative der Technischen Universität Dresden, der Universität Leipzig, der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und der Ludwig-Maximilians Universität München gegründet. Mitglieder des Netzwerkes sind Fachexperten, die in den Bereichen des Ressourcenmanagements sowie der Rehabilitationstechnologien bezüglich der Ressourcen Boden, Wasser, Luft und nachwachsende Rohstoffe als auch in den Bereichen technisch-technologischer Bildung, Personal- und Organisationsentwicklung tätig sind.

Ziel des Alumninetzwerkes „Bildung und Technologietransfer“ ist es, das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung insbesondere in der technisch-technologischen Aus- und Weiterbildung in Entwicklungs- und Schwellenländern zu verankern. Damit leistet es einen unmittelbaren Beitrag zu den Intentionen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und orientiert sich zugleich an den Millennium-Entwicklungszielen wie Armutsbekämpfung, zu deren Verwirklichung Bildung eine der zentralen Kategorien ist. Konkret zielt die Arbeit des Netzwerkes darauf ab, einen Beitrag zur Lösung folgender Probleme beim Transfer moderner Technologien in Entwicklungs- bzw. Schwellenländer zu leisten:

- Defizite bei der Implementierung von modernen Produktions- und Dienstleistungsstrukturen durch Widersprüche zwischen Technologie – Qualifikation – sozio-kulturelle Bedingungen
- Widersprüche zwischen kulturellen Gegebenheiten und Qualifikationsbedarfen (z.B. die geringe gesellschaftliche Akzeptanz beruflicher Bildung und dem Bedarf an qualifizierten Fachkräften in Produktion und Dienstleistung)
- Mangel an problemorientierten Organisationsstrukturen – Defizite in der Organisations- und Personalentwicklung auf non-formaler und informeller Ebene
- Defizite im Management moderner Technologien und in deren Anpassung an die lokalen Bedingungen
- Das Fehlen von Wertschöpfungsketten in hauptsächlich rohstoff-produzierenden Ländern.

In diesen Kontext ordnet sich auch die diesjährige Sommerschule systematisch ein. „Bildung und Beratung für problemorientierte Organisations- und Personalentwicklung“ ist das Thema, auf das sich die Netzwerkmitglieder für den diesjährigen Workshop verständigt haben. Internationale Entwicklungszusammenarbeit zur Unterstützung von Transformations- und Innovationsprozessen in Entwicklungs- und Schwellenländern ist stets mit Maßnahmen zielgerichteter Organisations- und Personalentwicklung verbunden. Dabei lässt sich „Organisationsentwicklung“ als langfristiger und nachhaltiger Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihnen tätigen Individuen begreifen (vgl. GAIRING 2008, S.12), der den Prinzipien der Ganzheitlichkeit (Individuen, Arbeitsgruppen, Organisationen sind jeweils in Wechselwirkung stehende Elemente eines Systems), der Zielgerichtetheit und Beteiligung folgt.

Die erfolgreiche Zusammenarbeit zur Erreichung von Entwicklungszielen erfordert den theoriebegründeten Aufbau problemorientierter Organisationsstrukturen, einschließlich der in diese Prozesse integrierten Entwicklung des Humanpotentials unter Berücksichtigung der

politischen, sozio-kulturellen und wirtschaftlichen Bedingungen in den jeweiligen Zielländern. Insbesondere auf non-formaler und informeller Ebene werden Transformations- und Innovationsprozesse in Entwicklungsländern häufig durch Defizite in diesem Bereich behindert.

Die Alumni-Sommerschule „Bildung und Beratung für problemorientierte Organisations- und Personalentwicklung“ stellt dieses Defizit in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Diskussionen. Thematische Schwerpunkte stellen dabei theoriebegründete Ansätze prozess- und ergebnisorientierter Organisationsentwicklung sowie der Gestaltung von Lernprozessen der Führungskräfte, Mitarbeiter und der Organisation als Ganzes dar.

Ich wünsche uns im Rahmen dieses Workshops wie auch über ihn hinaus weiterhin interessante wissenschaftliche Diskussionen, übertragbare Ergebnisse und die Festigung unserer freundschaftlichen Beziehungen.

Quelle

GAIRING, F. (2008): Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. 4. Aufl., Weinheim/Basel.

Teil I

Theoretische Ansätze

Geplanter Wandel in Organisationen als Herausforderung für das Personalmanagement

Alexander Wick

Darmstadt

Organisationen verändern sich ständig. Sie wachsen und reifen, die Umwelt, in der sie agieren verändert sich, sodass sie sich anpassen müssen, ihre Mitglieder wechseln und entwickeln sich weiter. Die Vorstellung, dass Organisationen möglichst stabil gehalten werden sollten, weicht auch in der Praxis mittlerweile der Vorstellung eines dynamischen Feldes von stabilisierenden und auf Veränderung hinwirkenden Faktoren, in dem die Organisation sich in einem dynamischen Gleichgewicht zu halten hat. Systemtheoretisch gesehen geht es um Autopoiese - um die Dialektik von Stabilisierung und Veränderung. Stabilisierung allein führt zur Erstarrung und damit letztlich zum Untergang der Organisation und zu viel Veränderung zur Desintegration und damit letztlich zur Auflösung: Eine Organisation hat beide Aufgaben zu meistern, wenn sie sich erhalten und nachhaltig erfolgreich sein will. Das gilt für Unternehmen der Wirtschaft ebenso wie für andere Organisationen. So sehen sich z.B. auch Bildungs- und Berufsbildungsorganisationen mit immer öfter wechselnden Einflüssen konfrontiert (in Deutschland z. B. der Bologna-Prozess im europäischen Hochschulwesen, Einführung von Zentralabitur und Ganztagschule, sich ändernde Berufsbilder und Veränderung der Anzahl und Zugangsqualifikationen von Auszubildenden), die in neue Herausforderungen resultieren, denen sich die Organisationen zu stellen haben, auch wenn im öffentlichen und Non-Profit-Bereich teilweise andere Strukturen und Prozesse vorzufinden sind, als in Wirtschaftsunternehmen.

1. Verändern und Bewahren als Grundfunktionen in Organisationen

Gilt Stabilität von Strukturen als eine Grundlage des Erfolgs von Organisationen, so ist das bei der Fähigkeit einer Organisation, sich an wandelnde Anforderungen anzupassen, ebenso: Wandel in Organisationen ist eine selbstverständliche Anforderung und ein selbstverständliches Phänomen. Systemtheoretische Ansätze greifen diese beiden anscheinend antagonistischen Aufgaben auf. So geht z. B. PARSONS (1951) davon aus, dass die vier Grundfunktionen zur Selbsterhaltung von Systemen die Aufrechterhaltung und Integration (also Stabilisierung) sowie die Zielverfolgung und Umweltanpassung (also Dynamik und Veränderung) sind. Der soziotechnische Systemansatz (EMERY & THORSRUD 1964) geht ebenso vom Stabilisieren und Anpassen als (Sekundär-)Funktionen von Arbeitssystemen aus. Erhaltung und Veränderung sind also keine Alternativen, sondern es handelt sich um eine Frage der Relation, der Dynamik und der Abstimmung.

In der Praxis gibt es in Organisationen üblicherweise eine gewisse Resistenz gegenüber nicht erzwungenen Veränderungen und es fällt bei der innerorganisationalen Kommunikation häufig schwer, zu vermitteln, bis wann und wohin Stabilität zu verfolgen ist und ab wann Veränderung und Wandel. Gerne wird eine Unterscheidung gemacht: Im Schnittfeld mit der Umwelt (Märkte, Produkte, Gesetze) sind Veränderungen möglich, hinzunehmen oder sogar anzustreben, während im Inneren der Organisation (Prozesse, Hierarchie, Routinen) Stabilität zu wahren versucht wird. Entsprechende Akzentsetzungen reduzieren die Unsicherheit bei der Auswahl und Begründung von Handlungen in Organisationen.

Trotzdem ist Veränderung und Wandel eine vitale Aufgabe von Organisationen, die z. T. aus ihnen selbst heraus zur Anforderung wird. Auch wenn es eine stabile Umwelt gäbe, so sind allein durch die Reifung von Organisationen oder durch ihren Erfolg am Markt Veränderungen notwendig, um überhaupt eine Aussicht auf weiteren Erfolg zu haben (GREINER 1972; vgl. auch JONES & BOUNCKEN 2008). Es wirken also sowohl externe als auch interne Einflüsse darauf hin, dass Organisationen Veränderungen unterliegen oder aus Eigeninteresse Wandel betreiben.

Dass Veränderungen und Wandel in Organisationen normal und alltäglich sind, lässt sich bereits aus den mannigfaltigen Einflüssen ableiten, die auf die Organisation einwirken. Es stellt sich weniger die Frage, ob es solche Einflüsse, die einen Wandel erfordern, gibt, sondern vielmehr, welche Reaktionen, welche Veränderungsleistungen dafür erfolgversprechend sind. Veränderungen in Märkten, Gesetzen und gesellschaftlichen Normen, in Herstellungs-, Distributions- und Kommunikationstechnologien, in absetzbaren Produkten und Dienstleistungen ebenso wie Veränderungen in der Beschäftigungsstruktur, sei es der Mitarbeiter oder der Organisationsspitze, resultieren unweigerlich in Veränderungen in der Organisation. Übersichten zu solchen Einflüssen (z. B. JONES & BOUNCKEN 2008, S.603ff; WEIBLER 2012, S.492f; OECHSLER 2011, Kap. 2) lesen sich wie Aufzählungen von Merkmalen der (Post-)Moderne. Abbildung 1 kategorisiert mögliche Einflüsse, die auf Veränderungen in Organisationen hinwirken und nennt jeweils Beispiele.

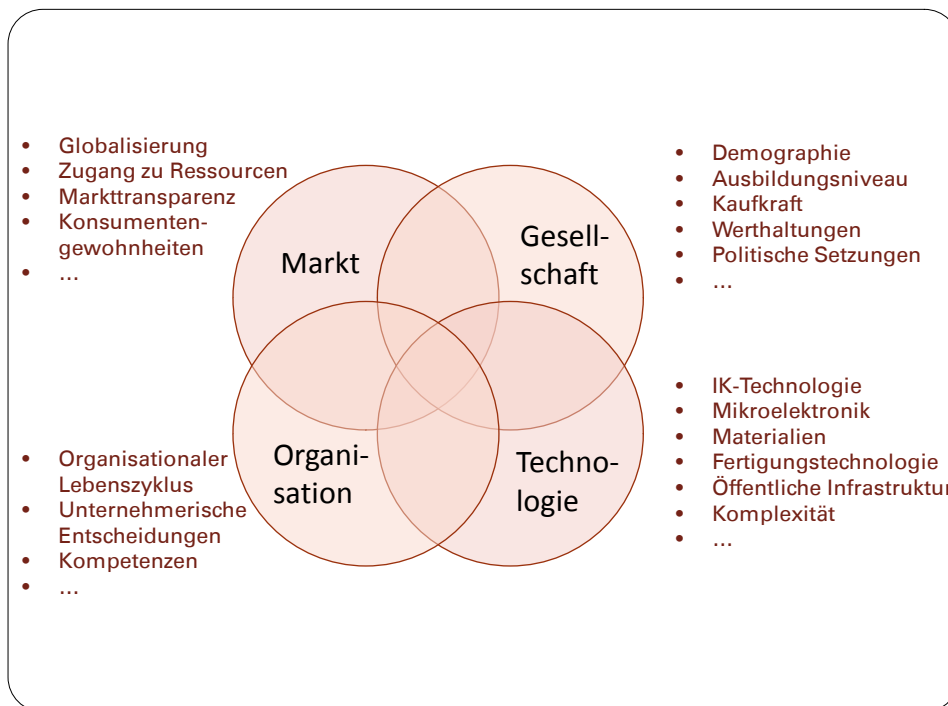


Abb. 1: Einflüsse auf Organisationen (in Anlehnung an JONES & BOUNCKEN 2008; LAUER 2010)

Die Einflüsse wirken nicht alle gleichzeitig und in gleichem Maß auf jede Organisation. Andererseits sollte nicht davon ausgegangen werden, dass jede Herausforderung, jede Veränderung für sich abgearbeitet werden kann, um dann die nächste anzugehen. Das Feld zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass viele Einflüsse gleichzeitig wirken und mit diesem Komplex insgesamt umzugehen ist. Dabei ist es nicht sicher, ob jeder Faktor immer wirkt und falls, ob er immer Reaktionen erfordert. Und schließlich können verschiedene Faktoren

durchaus einander widersprechende Reaktionen nahelegen. In Organisationen laufen nahezu ständig gewollte und ungewollte Wandlungsprozesse ab. Sie sind oft nicht einfach zu kontrollieren oder gar zu lenken, manchmal werden sie gar nicht erkannt. Viele Organisationen stellen sich jedoch der Aufgabe, ihren Wandel (mit) zu gestalten, geplanten organisationalen Wandel zu betreiben.

2. Geplanter Wandel als Aufgabe des Personalmanagements

In einer Organisation stellt sich stets die Frage, ob und wenn ja wie auf einen auftretenden Einfluss einzugehen ist. Möglicherweise wirkt sich ein Einfluss gar nicht aus oder nur in so geringem Umfang, dass eine explizite Anpassungsreaktion daran mehr Aufwand und Risiko mit sich bringt als Erfolg und Chancen. Das richtig einzuschätzen, ist im konkreten Fall keine einfache Aufgabe. Ferner ist zu bedenken, dass gar nicht alle potenziell relevanten Einflüsse von der Organisation (rechtzeitig) bemerkt werden und Organisationen nicht bloß auf Einflüsse zu reagieren brauchen, sondern sie auch aktiv nutzen und die Einflüsse z. T. auch beeinflussen können.

Andererseits sind nicht alle diese Bemühungen notwendigerweise von Erfolg gekennzeichnet. So erscheint es oft als verlockend, zunächst gar nichts zu unternehmen, was die bisherigen Routinen der Organisation in Frage stellen könnte. Ein Beispiel aus der Personalbeschaffung soll das an dieser Stelle illustrieren:

Organisationen müssen ihr Personal ergänzen. Auch bei stabilem Personalbedarf wird es immer Personalveränderungen geben, ferner ändern sich die Anforderungen an Stelleninhaberinnen und -inhaber. Für das Beispiel soll ein Einflussfaktor auf Organisationen herausgegriffen werden: Die meisten westlichen (post-)industriellen Gesellschaften befinden sich in einem umfassenden demographischen und Wertewandel, was bedeutet, dass einerseits nachwachsende Kohorten potenzieller Mitarbeiter schrumpfen und andererseits deren Mitglieder immer individuellere und vielfältigere Lebensentwürfe verfolgen, in die das Erwerbsleben ganz unterschiedlich integriert sein kann.

Dem Unternehmen stehen in diesem Zusammenhang zwei grundsätzliche Alternativen zur Verfügung:

1. Die aktuelle Situation stabil halten: Keine Veränderung der Kriterien und Maßnahmen im Unternehmen zur Personalbeschaffung
2. Eingehen auf den gesellschaftlichen Wandel: Veränderung der Kriterien und Maßnahmen im Unternehmen

Im ersten Fall macht das Unternehmen weiter wie bisher, wendet dieselben Rekrutierungs- und Auswahlverfahren an. Aus der bisherigen Erfahrung in Stellenbesetzungsprozessen wird geschlossen, dass die Vorgehensweisen zur effizienten und adäquaten Personalergänzung ausreichen (Stabilitätsannahme). Man stellt jetzt aber fest, dass die Personalergänzung so nicht mehr funktioniert: Es bewerben sich auf die bewährten Ausschreibungen weniger Bewerberinnen und Bewerber von denen ein großer Anteil nicht ins Bild des geeigneten Bewerbers passen (z. B. wollen sie nicht Vollzeit arbeiten, Frauen bewerben sich für Führungspositionen, Männer für Teilzeitstellen, es gibt Bewerberinnen und Bewerber, die nach Jahren der Familienzeit wieder eine ihrer Qualifikation angemessene Stelle wollen, Bewerber wollen nicht an den Unternehmensort ziehen, sondern lieber vorwiegend in Telekooperation arbeiten, die Bewerbungsunterlagen sind formal nicht mehr so sorgfältig zusammengestellt, wie man das gewohnt ist, die Bildungsabschlüsse haben viele verschiedene, bislang unbekannt Bezeichnungen,

teilweise sind sie auch noch aus anderen Ländern etc.). Also wird das Unternehmen die bisherigen Kriterien exakter umsetzen als bisher, damit aus diesem erkennbar „schlechteren“ Bewerberpool doch noch angemessene Mitarbeiter auswählen zu können. Den Bewerbern wird im Durchschnitt weniger Gehalt geboten, da sie insgesamt viele „Einschränkungen“ aufweisen. Einstweilen müssen die vorhandenen Mitarbeiter umfassende Mehrarbeit machen, da die freien Stellen länger unbesetzt bleiben als bisher. Das Personalmarketingbudget wird gesteigert, um mehr Anzeigen schalten zu können und eine Personalberatung beauftragt, die bei der Personalbeschaffung hilft. Auf deren Anraten werden geeignete Mitarbeiter bei anderen Unternehmen mit hohen Prämien und bei wesentlich höheren Gehältern abgeworben. Bald steigen im Unternehmen die finanziellen Begehrlichkeiten der langjährigen Mitarbeiter, die sich durch das höhere Gehaltsniveau der neuen Mitarbeiter ungerecht behandelt vorkommen – plötzlich steigt die Kündigungsrate auch noch... Das Unternehmen hat sich durch die Aufrechterhaltung der Illusion, auf die Veränderung nicht spezifisch reagieren zu brauchen, in eine geradezu bedrohliche Situation gebracht, da es nicht den Einfluss des gesellschaftlichen Wandels und dessen Auswirkung auf das Unternehmen erfasst hat. Es hat sich zunächst nicht darum gekümmert und auf diese Weise kurzfristig Aufwand und Geld gespart. Dann aber kam es zur Eskalation der Probleme und sie sind nicht gelöst worden. Das Ergebnis sind Unruhe und Unsicherheit im Unternehmen, unzufriedene, teure, nicht an das Unternehmen gebundene Mitarbeiter und eine ständige Steigerung der Personalkosten.

Im zweiten Fall versucht das Unternehmen, die Auswirkung des gesellschaftlichen Wandels auf das Unternehmen abzuschätzen und sich mit seiner Personalpolitik und -beschaffung auf die Änderungen einzustellen. Das ist von Anfang an mit Aufwand verbunden. Die Personalbedarfsdeckung sollte – wenn absehbar ist, dass sich der Bewerbermarkt von einem angebotsorientierten zu einem nachfrageorientierten wandelt – stärker in andere betriebliche Instrumente und Systeme eingebunden werden und an die zu vermutende Entwicklung angepasst werden. Vielleicht lässt sich daraus sogar ein komparativer Vorteil gegenüber Konkurrenten schaffen. Aktivitäten könnten sein, zunächst die Möglichkeiten, die angebotene Arbeit mit den sich verändernden Lebensentwürfen in bessere Übereinstimmung zu bringen, auszuloten (was spricht z. B. gegen Teilzeit auch von Führungskräften, wenn die Alternative darin besteht, gar keine oder nur weniger geeignete zu bekommen?), dann die Rekrutierungs- und Auswahlverfahren so auszurichten, dass sie der Situation geringerer Nachfrage seitens der potenziellen Arbeitskräfte entgegenkommen, dann bewährte Mitarbeiter nicht nur im Unternehmen zu halten, sondern auch gezielt weiterzuentwickeln, damit sie aufrücken können, wenn eine Vakanz entsteht, gezielte Nachwuchsförderung und Sicherung der Produktivität älterer Mitarbeiter. Natürlich ändern sich in diesem zweiten Fall sowohl die Organisation als auch die verwendeten Instrumente. Aber vielleicht ist diese Veränderung, wenn sie aktiv gestaltet wird, eher von Vorteil hinsichtlich der Bildung einer positiven Arbeitgebermarke und damit letztlich besserer Leistung des Personals. Zumindest gerät das Unternehmen nicht blindlings in den Teufelskreis, der für den ersten Fall geschildert wurde.

Erkennt eine Organisation durch eines ihrer relevanten Subsysteme (z. B. die Organisationspitze oder das Personalwesen) Einflüsse oder Prozesse, auf die sie möglicherweise jetzt oder zumindest später reagieren sollte, sollte sie ein Instrumentarium zur Verfügung haben, die Einflüsse zu analysieren, Interventionen zu konzipieren, Maßnahmen abzuleiten und deren Erfolg zu überprüfen (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Generischer Interventionsprozess geplanten Wandels in Organisationen (eig. Darst.)

Zunächst sollte gewährleistet sein, dass potenziell relevante Einflüsse mit möglichst hoher Wahrscheinlichkeit erkannt werden, z. B. über entsprechend ausgeprägte Beobachtungsfunktionen. Danach hat die Organisation – entweder die Organisationsleitung oder damit Beauftragte – zu prüfen, ob eine Aktion angezeigt ist. Dazu müssen Kriterien vorliegen, um die Frage nach Initiierung einer Aktion zu entscheiden und dies getan, begründet und berichtet werden. Danach ist ein Ansatz zu entwickeln, der auf Ziele, Erwartungen der Intervention und Ausmaß an einzubringenden Ressourcen aufbaut. Dieser Ansatz wird übertragen in ein Interventionskonzept (z. B. *Organisationsentwicklung* oder *Business Reengineering*). Wandel in Organisationen kann eher lokal begrenzt oder fundamental und auf die gesamte Organisation bezogen verlaufen (Wandel 1. und Wandel 2. Ordnung, vgl. WATZLAWICK, WEAKLAND & FISCH, 1974), eher unspektakulär (evolutionär) oder revolutionär umgesetzt werden (vgl. GREINER, 1972). Aus dem Ansatz werden spezifische Maßnahmen und Instrumente abgeleitet, konkret geplant, umgesetzt und kontrolliert. Schließlich ist die Intervention insgesamt hinsichtlich Wirkung, Rentabilität und Nachhaltigkeit zu evaluieren.

Veränderungen im Sinne von nachhaltigem Wandel in Organisationen sind keine triviale Intervention. Aus systemtheoretischer Sicht streben Organisationen nach Stabilität, ihre autopoietischen Merkmale führen einerseits zu einer gewissen Resistenz gegenüber Veränderungsmaßnahmen, andererseits führen Interventionen in bestimmten Bereichen des Systems nicht nur zu entsprechenden Reaktionen dort, sondern über die Vernetztheit und Komplexität von Systemen auch an anderer Stelle - Reaktionen, die kaum vorhersehbar sind, wenn die Intervention nicht entsprechend vorbereitet wurde und kaum aufzufangen sind, wenn sie nicht umsichtig begleitet werden.

Die strukturbewahrenden Kräfte in Organisationen werden seit Jahrzehnten thematisiert und aus unterschiedlichem Fokus betrachtet. LEWIN (1963) z. B. betrachtet Organisationen als üblicherweise im Gleichgewicht zwischen akzelerierenden (auf Veränderungen hinwirken-

den) und retardierenden Kräften ruhend. Diese retardierenden, also Veränderungen entgegenwirkenden Kräfte, bestehen in vorhandenen, routinisierten Strukturen, Prozessen, Gewohnheiten, Werten, den Integrations- und Aufrechterhaltungsfunktionen der Organisation sowie in den Beharrungstendenzen und Widerständen der Organisationsmitglieder. LEWINS bis heute grundsätzlich relevanter Ansatz sieht vor, für die Durchführung eines Projekts zum geplanten Wandel zunächst die retardierenden Kräfte zu schwächen und/oder die akzelerierenden Kräfte zu stärken (*unfreeze*), dann den geplanten Wandel durchzuführen (*move*) und schließlich die Organisation wieder zu stabilisieren, indem strukturbewahrende Kräfte eingesetzt werden, um den neu erreichten Zustand zu verstetigen (*refreeze*).

Dieser Ansatz, aus dem die moderne *Organisationsentwicklung* (BECKER & LANGOSCH 2002; FRENCH & BELL 1972) entstanden ist, baut noch – ganz im Spiegel damaliger Vorstellungen – auf der Annahme auf, dass Stabilität das eigentliche Ideal ist. Darin ist der Ansatz überholt und in neuerer Zeit geht z. B. die nun verstärkt rezipierte Vorstellung der *lernenden Organisation* (ARGYRIS & SCHÖN 1978/2008) davon aus, dass der Wandel eher der übliche Zustand einer nachhaltigen Entwicklung von Organisationen darstellt und dieser Zustand von daher aktiv herbeizuführen ist. Andererseits ist man sich – zumindest in der Forschung – durchaus bewusst, dass dem Wandel in Organisation auch gewisse Grenzen gesetzt sind. Organisationen brauchen neben dem Wandel auch Stabilität. Stürzt sich eine Organisation von einem Veränderungsprozess in den nächsten, besteht die Gefahr, dass sie nicht handlungsfähiger, sondern im Gegenteil schwächer und schwächer wird (vgl. Abb. 3).

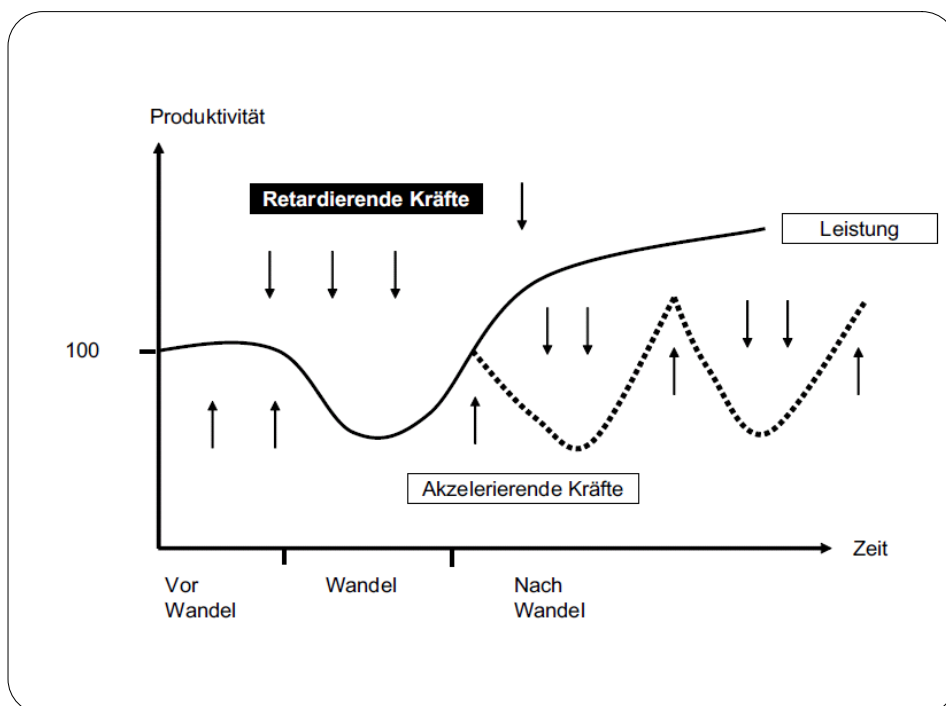


Abb. 3: Überzogenen Wandel (entn. aus: LAUER 2010)

Wenn ein Projekt das nächste jagt, besteht die Gefahr, dass die Integrität der Organisation gefährdet wird, die Grundlage, auf der die Organisation ihre Leistung erbringt, ins Wanken gerät. In dieser Phase ist die Organisation verwundbar. Jetzt zusätzlich zu destabilisieren, kann sich verheerend auswirken. In LEWINS Diktion bedeutet das, dass ein *unfreezing*, das eine Organisation in der Phase des *move* eines vorausgehenden Veränderungsprozesses

trifft, deren Gleichgewicht der Kräfte so massiv stört, dass der Bestand der Organisation gefährdet wird. Veränderung sollte behutsam zeitlich abgestimmt werden. Das Gleichgewicht, das nach dem Konzept der lernenden Organisation u. ä. anzustreben ist, besteht also in einer kontrollierten evolutionären Veränderung der Organisation.

Andererseits ist von geplantem Wandel auch bei angemessener Diagnose, Planung und Umsetzung nicht unter jeder Voraussetzung und in allen Fällen eine erfolgreiche Adaption an aktuelle und zukünftige Anforderungen zu erwarten. Zielsysteme und die Umwelt von Organisationen sind zu komplex, um das zu gewährleisten (vgl. KOLB 2010, S.565ff): Verschiedene Maßnahmen können konkurrierende Zielrichtungen verfolgen, Veränderungsprozesse können durch erneute Einflüsse obsolet oder sogar gefährlich werden. Die Gestaltung von Kommunikation und Intervention sind im sozialen Feld stets von Unsicherheiten geprägt, die nicht „weggeplant“ werden können – ein gewisses Risiko bleibt immer. Widerstand in der Organisation ist nicht immer dysfunktional und eine sehr stabile Struktur kann Wandel scheitern lassen, wenn er sich als Opponent der grundlegenden Werte von Organisationen darstellt (SCHEIN 1995). Ferner muss Widerstand keiner Unsicherheit, Ängsten oder Behaglichkeit mit dem Gegebenen geschuldet sein, sondern der Tatsache, dass Organisationen Arenen des Politischen sind (NEUBERGER 1995): unterschiedliche Interessen, Koalitionen und Konstellationen führen dazu, dass ggfs. Interventionen gezielt untergraben werden, was nicht immer rechtzeitig erkannt wird und falls erkannt, so doch nicht immer aufgelöst werden kann. Und schließlich kann ein an sich notwendiger und gut konzipierter Wandel zu erfolgreich sein, indem er den Charakter der Organisation so stark verändert, dass es fraglich ist, ob sie überhaupt noch als diejenige überlebt hat, die sie ursprünglich war – wobei gelegentlich auch zu fragen ist, ob das *an sich* überhaupt einen Wert darstellt.

3. Akteure des Personalmanagements und ihre Rollen im Wandel

Das Personalmanagement ist eine zentrale Querschnittsfunktion in Organisationen. Personalmanagement befasst sich mit der auf die Mitarbeiter der Organisation bezogenen Systemgestaltung und Verhaltenssteuerung (BERTHEL & BECKER 2010). Dabei umfasst sie eine strategische und eine operative Komponente. Die strategische Komponente befasst sich mit Werten, Leitlinien, Vorgaben und Rahmenbedingungen und ist damit der Systemgestaltung nahe stehend. Hierbei werden grundsätzliche Entscheidungen getroffen und die Personalmanagementsysteme entsprechend ausgerichtet. Die operative Komponente bezieht sich auf die alltägliche, routinisierte Verhaltenssicherung und -steuerung durch das Personalwesen in der Organisation (Systeme, Methoden, Unterstützung der Führungskräfte) und die Führungskräfte in der täglichen Interaktion mit den Mitarbeitern. Akteure des Personalmanagements (auch Human Resource Management oder Personalwirtschaft genannt) sind demnach die damit befassten Akteure der Organisationsspitze, die Personalabteilung und alle Führungskräfte der Organisation.

Die herausragende Rolle der Organisationsspitze bei strategischen Entscheidungen ist augenscheinlich, Ausmaß und Differenziertheit des personalbezogenen Fokus reichen von einer echten Integration des strategischen Personalmanagements in die Organisationsstrategie, der Konzeption einer derivativen (sprich: rein auf Umsetzung bezogenen) Funktion des Personalmanagements in Bezug zur allgemeinen Organisationsstrategie bis dazu, dass die

beiden Strategien unverbunden nebeneinander stehen oder schlicht keine bewusste Personalstrategie besteht (BERTHEL & BECKER 2010).

Die operativen Führungskräfte nehmen in Prozessen geplanten Wandels eine Schlüsselfunktion ein. Für eine erfolgreiche Umsetzung ist ihre Gewinnung und Einbeziehung zentral (SCHIERSMANN & THIEL 2011), denn sie sind in Organisationen die Schaltstellen von Information und Kommunikation, sie verantworten die Anpassung von Vorgaben an konkrete Gegebenheiten und die Umsetzung in ihren Bereichen. Aber auch im Alltag jenseits klar umrissener Veränderungsprojekte führen sie im dialektischen Feld von Stabilisierung und Veränderung.

Viele Modelle zur Personalführung befassen sich mit den Kategorien Stabilisierung und Veränderung, z.B.:

- ZALEZNIK (1977) unterscheidet zwischen *Managern* und *Leadern*. Sie führen nach verschiedenen Zielen, Einstellungen, Rollen, Handlungsstrategien. Manager stabilisieren, Leader verändern.
- BENNIS & NANUS (1985) entwickeln diese Vorstellung weiter. Sie fassen ihre Einsichten griffig, indem nach ihrer Lesart gute Manager die Dinge, die sie tun, *richtig tun* (also Technokraten oder Funktionäre sind), während Leader *die richtigen Dinge tun* (also adäquate Visionen, emotionale Ressourcen, Werte entwickeln und verfolgen).
- NEUBERGER (1990) unterscheidet *symbolisierte und symbolisierende Führung* und meint damit, dass Führungskräfte einerseits die Aufgabe haben, Zustände, Prozesse und Ergebnisse so zu interpretieren und zu vermitteln, dass die Mitarbeiter dieser Interpretation folgen und ihr Verhalten dementsprechend gemäß den Vorstellungen der Organisation (der der Führungskraft) ausrichten. Diese Interpretationen *stabilisieren* Wahrnehmung, Urteile und Verhalten der Mitarbeiter auch für die Zukunft. Andererseits haben Führungskräfte auch die Aufgabe, für Zustände, Prozesse und Ergebnisse neue Interpretationen zu erzeugen und den Mitarbeitern zu vermitteln, damit diese ihre Wahrnehmung, ihre Urteile und ihr Verhalten in die entsprechende Richtung *ändern*.
- BASS & AVOLIO (1994) stellen das Konzept des *full range of leadership* vor, in dem sie die traditionelle *transaktionale Führung* der neuartigen *transformationalen Führung* gegenüberstellen. Die erste bildet die Grundlage stabiler Leistungen und bildet auch das Fundament für die zweite, die dann vor allem in sich verändernden Kontexten zusätzliche Leistung hervorbringt.

Das Personalwesen einer Organisation kann im Zusammenhang mit Veränderungen vielfältige Rollen einnehmen und miteinander kombinieren (Abb. 4).

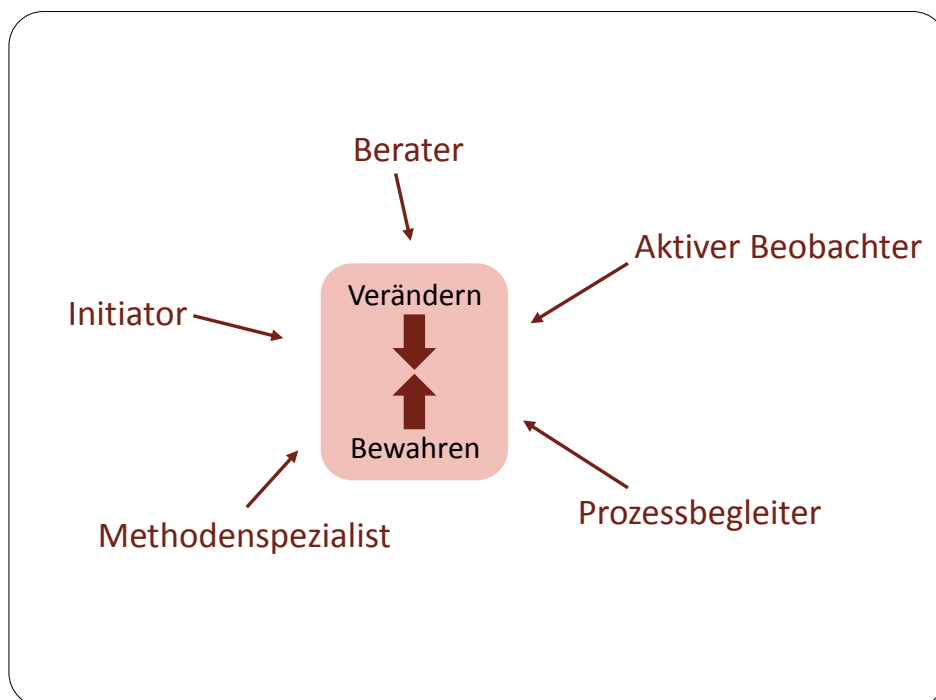


Abb. 4: Rollen des Personalwesens im organisationalen Wandel (eig. Darst.)

Als aktiver Beobachter hat es im Regelfall die Aufgabe, personalrelevante Felder zu überwachen, Einflüsse zu diagnostizieren und zu melden. Dazu kann die sog. *Interne Personalforschung* beitragen, die den Blick nicht auf Märkte, Finanzen o. ä. richtet, sondern auf die eigene Personalsituation und Tendenzen ihrer Veränderung. Das Personalwesen tritt als Berater sowohl der Organisationsleitung als auch der Führungskräfte auf, indem es Stellung nimmt zu diagnostizierten Veränderungen und die Möglichkeiten von darauf bezogenen Aktivitäten thematisiert und ggfs. gemeinsam erarbeitet. Das Personalwesen kann, je nach hierarchischer Verankerung in der Organisation, auch selbst Initiator von organisationalem Wandel sein. In Wandelprozessen ist das Personalwesen Methodenspezialist und Prozessbegleiter für die einzelnen Projekte und den Prozess insgesamt. Es unterstützt die Führungskräfte und neuen Prozesse und kann das System durch entsprechende personalbezogene Maßnahmen stabilisieren (z. B. trotz Kostendruck strategische Potenziale wahren: Personalentwicklung statt Personalabbau in Phasen wirtschaftlicher Rezession).

Das Personalwesen zeichnet sich dadurch aus, dass dort üblicherweise schon allein aufgrund der Routineaufgaben Kenntnisse und Methoden für Veränderungsprozesse mit Mitarbeiterbezug vorgehalten werden. Es kennt die Organisation, ohne unmittelbar in die Leitungshierarchie eingebunden zu sein. Dadurch genießt es in der Regel sowohl einen Vertrauensvorteil gegenüber externen Beratern als auch den Ruf eines nicht in die unmittelbaren Abhängigkeiten der Organisationshierarchie eingeflochtenen Akteurs. Ferner ist es oft sowohl finanziell wie auch organisatorisch günstiger, mit internen Beratern zu arbeiten. Dagegen kann aber gerade die Neutralität des Personalwesens in Veränderungsprozessen fraglich sein, da das Personalwesen als Zentralfunktion nahe an der Organisationsleitung steht. Sollte das Personalwesen im Rahmen von Veränderungsprozessen selbst im Wandel sein, verändert es seinen Auftritt und seine Leistungen während eines Veränderungsprozesses, was zu Verunsicherung sowohl in der Abteilung selbst als auch bei den Ansprechpart-

nen führen kann. Zuletzt wird bei Veränderungen, die Einsparungen bringen sollen, bevorzugt zunächst an sogenannten „weichen“ Faktoren gespart, was viele Aufgaben des Personalwesens betreffen kann und dessen Möglichkeiten gerade während eines Wandels einschränken kann.

4. Die Herausforderung annehmen: Integration, Nachhaltigkeit und Professionalität des Personalmanagements

Akteure des Wandels brauchen gar nicht zu behaupten, dass sie wüssten, was das optimale Maß und welche die optimale Ausrichtung von Veränderungen sind. Das wäre im Gegenteil aufgrund der Komplexität des Feldes unseriös. Wichtig ist die Vorbereitung, Aufstellung und Einstellung der entsprechenden Akteure für einen organisationalen Wandel. So sind z. B. Rahmenbedingungen in der Organisation für die Gestaltungsmöglichkeiten des Personalmanagements (vgl. KOLB 2010):

- die Personalstrategie der Organisation (z. B. eher reaktiv oder eher proaktiv)
- das Commitment der Organisationsspitze bzw. die Vertretungsebene des Personalmanagements (Wahrnehmung der Personalwirtschaft als gleichberechtigter strategischer Faktor)
- der Entwicklungsstand / -prozess der operativen Führungskräfte
- die Werthaltungen, Motivation und Bindung der Mitarbeiter
- die Professionalität und Ausstattung des Personalwesens
- die vorhandenen Personalmanagement-Systeme und -Instrumente

Von der Ausrichtung und Ausprägung dieser Faktoren hängt ab, ob und wie das Personalmanagement – sei es in der Organisationsspitze, im Personalwesen oder die operativen Führungskräfte – organisationalen Wandel mitgestalten kann. Hilfreich ist z. B. eine Konstellation, die den folgenden Kriterien erfolgreichen Personalmanagements in organisationalen Veränderungen genügt:

- Integration des Personalmanagements in die Strategie und Kultur der Organisation
- Eine langfristige Orientierung des Personalmanagements
- Sicherungsmaßnahmen zur Nachhaltigkeit der personalwirtschaftlichen Interventionen
- Ausweis von Professionalität und Qualität im Personalmanagement
- Professionalisierung von organisationalen Veränderungsprozessen durch Maßnahmen des Personalmanagements
- Aktive Übernahme von Prozess- und Ergebnisverantwortung in Veränderungsprozessen (Diagnose, Intervention, Evaluation)
- Selbst änderungsfähig und flexibel bleiben

5. Fazit

Organisationen in sich verändernden Umwelten, die in sich verändernden Gesellschaften agieren, können nicht nachhaltig erfolgreich sein, ohne selbst Veränderungen zu durchlaufen. Sie können sich passiv wandeln, indem sich Einflüsse selbst Bahn brechen und Anpassungen erzwingen. Aber Organisationen können auch aktiver damit umgehen: Als unumgänglich erkannten Wandel rechtzeitig geplant umzusetzen, eigeninitiativ Veränderungser-

fordernisse zu antizipieren oder sogar aktiv Entwicklungen anzugehen, die nicht erzwungen, sondern „nur“ erwünscht sind. Hinsichtlich der Handlungsfähigkeit in Organisationen im Angesicht auf Veränderungen hinwirkender Einflüsse und der Rolle des Personalmanagements kann dabei resümiert werden:

1. Kenntnisse über den und Instrumente des erfolgreichen geplanten Wandels in Organisationen sind prinzipiell vorhanden.
2. Organisationen weisen eine spezifische Kompetenz auf, das zu erkennen und darauf zuzugreifen.
3. Das Personalmanagement hat großen Einfluss auf diese Kompetenz der Organisation.
4. Gelingt es, das Personalmanagement als strategisches Subsystem zu integrieren, besteht die Chance auf nachhaltige Synergien mit den anderen Subsystemen der Organisation.
5. Personalmanagement muss dazu professionell, nachhaltig und hinreichend ausgestattet sein.
6. Nur wenn die Organisation und das Personalmanagement sich der Herausforderung „Verändern oder Bewahren“ aktiv stellen, ist Erfolg kalkulierbar und überzufällig wahrscheinlich.

Quellen

- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. A. (1978) : Organizational learning. Reading, MA.
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. A. (2008): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis ; 3. Aufl., Stuttgart.
- BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (1994): Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA.
- BECKER, H. & LANGOSCH, I. (2002): Produktivität und Menschlichkeit (5. Aufl.). Stuttgart.
- BENNIS, W. G. & NANUS, B. (1985): Leaders: The strategies for taking charge. New York.
- BERTHEL, J. & BECKER, F. G. (2010): Personal-Management: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit (9. Aufl.). Stuttgart.
- EMERY, F. E. & THORSRUD, E. (1964): Form and content in Industrial Democracy. London.
- FRENCH, W. L. & BELL, C. H. (1972): Organization Development. Behavioral science interventions for organization improvement. Englewood Cliffs, N.J.
- GREINER, L. E. (1972): Evolution and revolution as organizations grow. Harvard Business Review, 50(4), 37-46.
- JONES, G. R. & BOUNCKEN, R. B. (2008): Organisation. Theorie, Design und Wandel ; 5. Aufl., München.
- KOLB, M. (2010): Personalmanagement. Grundlagen und Praxis des Human Resources Managements; 2. Aufl., Wiesbaden.
- LAUER, T. (2010): Change Management: Grundlagen und Erfolgsfaktoren; Berlin.
- LEWIN, K. (1963) : Feldtheorie in den Sozialwissenschaften; Bern.
- NEUBERGER, O. (1990) : Führen und geführt werden ; 3. Aufl., Stuttgart.
- NEUBERGER, O. (1995) : Mikropolitik: Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen; Stuttgart.
- OECHSLER, W. A. (2011): Personal und Arbeit: Grundlagen des Human Resource Management und der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen; 9. Aufl., München.

- PARSONS, T. (1951): *The social system*; Glencoe, Ill.
- SCHEIN, E. H. (1995): *Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte*; Frankfurt.
- SCHIERSMANN, C. & THIEL, H.-U. (2011): *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*; 3. Aufl., Wiesbaden.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. H. & FISCH, R. (1974): *Change: Principles of problem formation and problem solution*; New York.
- WEIBLER, J. (2012): *Personalführung*; 2. Aufl., München.
- ZALEZNIK, A. (1977): *Managers and leaders: Are they different?* *Harvard Business Review*, 55(3), 67-78.

Problemorientierte akademische Bildung für die Entwicklungszusammenarbeit – Versuch einer theoretischen Verordnung mit praxisrelevanten Rückschlüssen

Lars Leidl

Dresden

Einleitung

Die Begriffe „Organisationsentwicklung“ und „Personalentwicklung“ umfassen geplante und systematische Bemühungen und Maßnahmen, die zu einer Veränderung im Verhalten von Menschen und im Zustand von Institutionen führen sollen. Dabei deutet das Wort „Entwicklung“ einen zunächst allgemeinen Verbesserungsprozess an, der mit speziellen Zwecken unterlegt werden kann und die Erreichung von Zielen vereinfachen oder abkürzen soll.¹ Eine ähnliche Bedeutung von „Entwicklung“ findet sich auch in der bilateralen oder multilateralen Zusammenarbeit, der sogenannten „Entwicklungszusammenarbeit“, die einen Wandel im Zustand eines Landes durch unterstützende Maßnahmen eines oder mehrerer anderer Länder zum Ziel hat (vgl. auch SANGMEISTER 2009, S.18). Die drei Begriffe – Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Entwicklungszusammenarbeit (EZ) – scheinen somit zunächst verschiedene Formen von nicht zufallsgeleitetem, sondern vielmehr interventionsbedingtem Wandel auf verschiedenen soziologischen Ebenen zu sein: der Wandel von individuellem Verhalten auf einer Mikroebene, der Wandel institutioneller Strukturen auf einer Mesoebene und letztlich der Wandel ganzer sozialgesellschaftlicher Nationalgefüge auf der Makroebene. Suggestiert diese theoretische Betrachtungsweise zunächst einen naheliegenden Zusammenhang zwischen Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Entwicklungszusammenarbeit, so zeigt sich beim Blick in die einzelnen Teilbereiche, dass dieser Zusammenhang zwar prinzipiell denkbar, aber für praktische Umsetzungen nur sehr schwach ausgeprägt ist.

Ausgangslage

Es lassen sich zwar im deutschsprachigen Raum unzählige Veröffentlichungen zu den beiden Schlagwörtern Personal- und Organisationsentwicklung finden wie auch eine Vielzahl von Bachelor- und Masterstudiengängen, die zu professionellem Handeln in diesen Bereichen ausbilden. Gleichzeitig besteht aber auch nach einer über 25-jährigen fachwissenschaftlichen Beschäftigung nach wie vor kein Konsens darüber, wie sich diese beiden Bereiche wie auch ihre Verknüpfung genauer begrifflich fassen lassen: 51 mögliche Definitionsansätze allein für „Personalentwicklung“ (vgl. MUDRA 2004, S. 137ff.) lassen entsprechend viele Möglichkeiten offen, welche genaue Zu- oder Unterordnung die „Organisationsentwicklung“ in ihrer Beziehung zur Ersteren erhalten soll.² Diese begriffliche Unschärfe mag

¹ Vgl. etwa die Definitionen der beiden Begriffe aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht bei BARTSCHER und SCHEWE (o.J.).

² Beispielsweise wird gelegentlich unterschieden zwischen einer „Personalentwicklung im engen Sinne“, die sich auf Bildungsprozesse beschränkt, und „Personalentwicklung im weitesten Sinne“, die als eine Kombination aus Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung dargestellt wird (etwa LEHNER 2009, S. 148). Dagegen ordnen andere Autoren die Personal- der Organisationsentwicklung unter, da letztere „ein eigenständiges, sehr weit reichendes Instrument der organisationalen Ver-

dabei auch aus den verschiedentlich einfließenden Wissenschaftsgebieten – Psychologie, Pädagogik, Rechtswissenschaft und Soziologie – und den entsprechenden schwerpunktmäßigen Sichtweisen auf einen scheinbar gemeinsamen aber eben nicht denselben Gegenstandsbereich resultieren (vgl. dazu MÜLLER-VORBRÜGGEN 2010, S.6).³

Dabei bezieht sich die Fülle der Literatur und Ansätze zunächst auf Bedingungen und Bedarfe in entwickelten Industriegesellschaften. Der allgemeine Problemhintergrund ist hier geprägt durch Aspekte wie der fortschreitenden Technisierung von Arbeitsprozessen, der dynamischen Entwicklung von nationalen und internationalen Märkten und der allgegenwärtigen Forderung nach Verschlinkung von Unternehmen und damit einhergehende Verbreiterung von Anforderungsprofilen. Organisations- und Personalentwicklung stellen sich vor diesem Hintergrund als marktwirtschaftlich notwendige Maßnahmen dar, die einen unausweichlichen Anpassungsprozess von Organisationen und Menschen an äußere und innere Entwicklungen gestalten helfen (vgl. auch den Beitrag von ALEXANDER WICK in diesem Band). Entsprechend stark verankert sind beide Bereiche in aktuellen Managementansätzen sowie insgesamt in der Betriebswirtschaftslehre. In einem wesentlich geringeren Umfang findet sich jedoch Literatur, die sich mit Organisations- und Personalentwicklung für den Bereich der EZ auseinandersetzt, und dass obwohl Organisations- und Personalentwicklung bereits schon seit längerem a) als Methode bzw. Strategie in der Entwicklungszusammenarbeit angewendet wird (vgl. etwa INWENT 2008), b) entsprechend zum Aufgabenbereich für das dortige Personal gehört (vgl. VON AMELN 2006) und c) ein entsprechende Kompetenz in diesen Bereichen für EZ-Personal – auch das der Partnerländer – in Hinblick auf eine erfolgreiche Umsetzung von EZ-Projekten bereits wiederholt in Studien als notwendige Voraussetzung beschrieben wurde (ebd.; LIEBIG/WIEMANN 2008).

Weiterhin findet fast keine wissenschaftlich-theoretische Reflexion über die Bedeutung und Wirkung von Maßnahmen zur hochschulischen Ausbildung von Personal aus Entwicklungsländern an westlichen Universitäten statt, die nach erfolgter Aus-/Weiterbildung mit ihrem erworbenen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Entwicklungen ihrer Heimatländer und dortiger Organisationen mitgestalten sollen. Zwar gibt es an vielen deutschen Hochschulen unterschiedlich gelagerte Studiengänge, die sich gezielt auf die Ausbildung ausländischen Fachpersonals konzentrieren, was im Rahmen einer finanziellen Förderung durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) als eine Form deutscher Entwicklungszusammenarbeit zu verstehen ist.⁴ Jedoch lassen sich zur Rolle dieser Studiengänge im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit, insbesondere hinsichtlich ihrer Wirkung als Maßnahmen des Personnel Capacity Buildings, kaum fundierte Aussagen finden, was zunächst wiederum zwei Ursachen zu haben scheint:

änderung [...] im Verantwortungsbereich der Unternehmensführung“ sei (MÜLLER-VORBRÜGGEN 2010, S.12) wohingegen Personalentwicklung als Funktionsbereich einer Unternehmung entsprechend „ihre Aktivitäten und Strategien an den dort [gemeint ist die Unternehmensführung, *Anm. d. Autors*] festgelegten Zielsetzungen und Veränderungsbemühungen ausrichten“ müsse (ebd. S.13).

³ Vgl. dazu auch die stark berufspädagogisch geprägte Sichtweise in DYBOWSKI/PÜTZ/RAUNER 1995 und den arbeitspsychologischen Schwerpunkt von VON ROSENSTIEL/MOLT/RÜTTINGER 2005; siehe auch den soziologisch-systemtheoretischen Ansatz im Beitrag von ALEXANDER WICK in diesem Band.

⁴ Hierzu zählen auch die beiden internationalen Studiengänge Small Enterprise Promotion and Training (SEPT) an der Universität Leipzig und Vocational Education and Personnel Capacity Building (VocEd) an der TU Dresden.

- Wo keine konkrete Wirkung intendiert wird, lässt sich auch keine konkrete Wirkung messen: Hochschulbildung ist ihrem Wesen nach nur teilweise auf berufliche Handlungszusammenhänge und direkte berufliche Verwertbarkeit ausgerichtet und orientiert sich seinem humanistischen Selbstverständnis nach an der Bedeutung akademischer Allgemeinbildung; dies gilt im stärkeren Maße für den Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften, aber auch – wenn auch weniger drastisch – für technische oder naturwissenschaftliche Studiengänge. Am deutlichsten auf konkrete Berufsbilder ausgerichtet sind sicherlich die Betriebswirtschaftslehre, das Lehramtsstudium sowie die Medizin, die deswegen aber immer noch nicht zwingend „praxisorientiert“ sein müssen.
- Wirkung selbst ist eine diffuse Kategorie: Wirkungen sind außerhalb von Laborsettings und insbesondere in sozialen Zusammenhängen nur schwer auf Ursachen zurückführbar und lassen sich als Kausalzusammenhänge kaum nachweisen.⁵ So steht auch eine methodisch gesicherte Wirkungsforschung für die EZ im Bereich der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und im Bereich der Hochschulbildung im Besonderen immer noch vor großen methodischen Herausforderungen (vgl. MEYER/STOCKMANN 2009).

Die Wirkung von Hochschulstudiengängen als einer Form der Entwicklungszusammenarbeit ist entsprechend ungewiss, da längerfristig angelegte Bildungsprozesse eben nicht auf konkrete Wirkungen ausgelegt sind, sondern nur vage voraussagbare Entwicklungen anstoßen sollen. Und trotzdem: Wer nicht nach Wirkung fragt, läuft Gefahr, einen Denkfehler zu wiederholen, nachdem man nur das Potential stellen müsse und die Wirkung sich anschließend von allein entfalte.⁶ Nach Wirkungen zu fragen, heißt dabei nicht, sofort konkrete Wirkungen intendieren zu wollen, es wäre sicher kontraproduktiv die Ungewissheit von Hochschulbildung durch eine Eingrenzung der Anwendungsmöglichkeiten verringern zu wollen, da somit auch deren Wirkmöglichkeiten eingegrenzt würden. Entsprechend lautete die Frage auch nicht „Wie lässt sich im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von ausländischem Fachpersonal deren spätere Wirksamkeit erhöhen?“ sondern vielmehr „Wie lassen sich *Bedingungen zur Möglichkeit* erhöhter Wirksamkeit in die hochschulische Ausbildung von ausländischem Fachpersonal integrieren?“; oder anders ausgedrückt: Was kann bereits während der hochschulischen Ausbildung dazu beigetragen werden, damit das Gelernte – das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten – in den konkreten Problemsituationen auch tatsächlich entfaltet und zur Anwendung gebracht werden kann?

Ein Versuch theoretischer Verordung: Bildung als Technologie

Ein vielversprechender Ansatz könnte dabei zunächst sein, die akademische Ausbildung von Personal aus Entwicklungsländern – in Abgrenzung zum gütergebundenen Technologietrans-

⁵ Damit einhergehend gilt auch hier, dass im Zusammenhang von Wirkungen von EZ-Maßnahmen eine enorme begriffliche Unübersichtlichkeit besteht, vgl. dazu und zu den Zuordnungsschwierigkeiten in Wirkungsketten HORN 2011, S.20ff.

⁶ Eine ähnliche Herangehensweise ist aus Bereichen der Finanziellen Zusammenarbeit (FZ) bekannt, die über viele Jahre wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt in Entwicklungsländern durch eine bloße Bereitstellung von finanziellen Mitteln zu erwirken erhoffte (vgl. z. B. SANGMEISTER/-SCHÖNSTEDT 2010, S.20f.).

fer – als eine Form des personengebundenen Technologietransfers einzustufen (vgl. dazu SELL 2003:190f)⁷. Akademische Bildung würde dabei als eine Form von Technologie eingestuft, was zunächst möglicherweise befremdlich wirken mag, aber aus verschiedenen Perspektiven begründet werden kann:

- Zum einen ließe sich eine solche Einstufung von Bildung als Form von Technologie damit begründen, als dass ja bereits die jeweiligen Rahmenbedingungen – Produktions- und Verwertungssysteme, Bildungssysteme, bis hin zu den wissenschaftlichen und technischen Voraussetzungen bei der Durchführung von Bildungsprozessen – als technologische Rahmenbedingungen begriffen werden können.
- Entsprechend findet sich ein überwiegender Teil der akademisch Ausgebildeten im späteren Berufsfeld mit technologischen Handlungsanforderungen konfrontiert, seien sie nun Ingenieurwissenschaftler, klassische Naturwissenschaftler oder Sozialwissenschaftler.
- Darüber hinaus können systematisch ausgestaltete Bildungsprozesse, wie sie in allen Bereichen vorzufinden sind, selbst als Techniken bezeichnet werden, die einen qualifizierten Umgang mit didaktischen Methoden, Unterrichtsmedien und -materialien nach Zielvorgaben beinhalten.

Bildung als Technologie umfasst in diesem Sinne sowohl die technischen Mittel zur Ausgestaltung von Bildungsprozessen, deren Entstehungszusammenhänge sowie die späteren Verwendungszusammenhänge, in welchen sich Bildung entfalten bzw. wirksam werden soll. Diese Einstufung fügt sich in einen Definitionsversuch aus der Technikphilosophie, nach welcher der Begriff Technik

„[...] erstens die Menge der nutzenorientierten, künstlichen, gegenständlichen Gebilde umfasst, zweitens die Menge menschlicher Handlungen, in denen Sachsysteme entstehen, und drittens die Menge menschlicher Handlungen, in denen Sachsysteme verwendet werden. [...] „Technik“ umfasst so nicht nur die von Menschen gemachten Gegenstände („Artefakte“) selbst, sondern schließt auch deren Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge („Kontexte“) ein (also ihr „Gemacht-Sein“ und ihr „Verwendet-Werden“). (METZNER-SZIGETH 2010: 145; vgl. dazu auch ROPOHL 1993).

Daran anschließend und in Anlehnung an die Erkenntnisse der Techniksoziologie bietet ein solches Verständnis von Bildung als Technologie darüber hinaus die Möglichkeit, ein grundlegendes Verständnis darüber zu erreichen, dass technische Entwicklungsprozesse in jeweilig eigenen Entwicklungspfaden verlaufen, die maßgeblich sozio-kulturell beeinflusst und an historische wie politische, marktwirtschaftliche bis hin zu religiös-weltanschauliche Rahmenbedingungen gebunden sind.⁸

⁷ Im Unterschied zur Einteilung von SELL findet dieser aber nicht im Rahmen einer Beschäftigung von ausländischem Personal mit dem Ziel einer „Anlernung inländischer Arbeitskräfte“ (SELL 2003:191) statt, sondern eben in Form von inländischer Ausbildung mit dem Ziel des personengebundenen Exports von Bildung.

⁸ Die Pfadtheorie technischer Entwicklung geht zurück auf RICHARD NELSON und SIDNEY WINTER, die sich bereits in den 1970er Jahren mit den Einflussfaktoren technischer Innovationen beschäftigten, vgl. etwa NELSON/WINTER 1977. Im Nachgang betonten BIJKER/PINCH (1984) erstmals die Bedeutung sozialer Rahmenbedingungen auf Technikentwicklungen.

Rückschlüsse

Nun mag man sich fragen: Wozu dieser Aufwand? Ist nicht hinlänglich und spätestens seit HEIMANNS Berliner Modell lerntheoretischer Didaktik geklärt, dass Bildungsziele und Bildungsprozesse durch externe Faktoren bedingt sind? Hat nicht die sogenannte Hamburger Schule bereits die Bedeutung und den Einfluss der gegebenen Herrschaftsverhältnisse auf Bildung betont? Was ist nun der Vorteil eines solchen theoretischen Exkurses in philosophische Ansätze?

Der vielversprechende Vorteil eines grundlegenden Verständnisses von Bildung als Technologie liegt nun gerade darin, dass nicht nur die konkreten Bildungsprozesse in den Blick genommen werden. Hat sich die Lerntheoretische Didaktik noch mit mehr oder weniger konkreten Einflüssen auf Bildungsprozesse beschäftigt und mit Möglichkeiten diese Einflüsse *innerhalb der Ausgestaltung dieser Bildungsprozesse* zu berücksichtigen, so bietet ein technologisches Verständnis von Bildung die Möglichkeit, auch größere und mittelbare Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Bildungsprozesse egal welcher Ausprägung erscheinen demnach immer eingebettet in ein Faktorengeflecht, das sich in seiner konkreten Ausgestaltung zwar von anderen unterscheiden mag, aber prinzipiell über systematische Betrachtungen erschlossen werden kann. Die Kenntnis des Faktorengeflechts ermöglicht nun nicht mehr nur deren Berücksichtigung bei der Konzeption von Bildungsprozessen, sondern darüber hinaus auch die Kalkulation von *Rückwirkungen* der konzipierten Bildungsprozesse *auf* das Faktorengeflecht.

Vor diesem Hintergrund kann ein erster hypothetischer Rückschluss für die Zielsetzung der Ausgestaltung von akademischem personenbezogenem Bildungsexport lauten: Gaststudierende aus Entwicklungsländern können das im Ausland Erlernte besser und effektiver in ihren Heimatländern anwenden und umsetzen, wenn sie über ein Verständnis darüber verfügen,

- a) welchen Entwicklungsprozessen das Erlernte entstammt und welchen Einflüssen einzelne Methoden, Systeme oder Instrumente ihr jeweilige Gestalt verdanken, und
- b) welche Rahmenbedingungen bei der Implementierung des Erlernten in ein neues Faktorengeflecht vorherrschen oder begünstigend vorherrschen sollten.

Ersteres zielt auf eine selbstkritische Vermittlung von Studieninhalten und verweist auf die wichtige Bedeutung der Darstellung von fachspezifisch-historischen Entwicklungen sowie wissenschaftstheoretischen Reflexionen als festen Bestandteil jeglicher Hochschulbildung. Die Genese der eigenen Fachrichtung oder Disziplin findet sich entsprechend auch in vielen Studiengängen in Form von fachgeschichtlichen Lehrveranstaltungen wieder oder ist Teil des Studium Generale. Die Berücksichtigung von Rahmenbedingungen und Faktoren in den Herkunftsländern innerhalb der hochschulischen Bildungsgänge stellt sich jedoch als deutlich schwieriger heraus, nicht zuletzt auch, da es in der Durchführung eines Studiengangs mit internationalen Studierenden schwierig sein dürfte, jedes einzelne Spezifikum zu berücksichtigen. Nichtsdestotrotz lassen sich auch hier Ansatzpunkte finden.

Ansatzpunkte zur erhöhten Transferfähigkeit akademischer Bildung

1. Wird ein Gegenstand G von einem Faktorengeflecht A zu einem Faktorengeflecht B transferiert, dann gilt es womöglich den Gegenstand anzupassen, wobei sich die Passfähigkeit aus der Berücksichtigung der neuen Strukturen ergibt. Gleichzeitig gilt es den Gegenstand G nicht zu stark zu verändern, als dass die ursprünglich erwünschte Funktion verloren ginge. Ein Ansatzpunkt für die Erhöhung der Transferfähigkeit des Erlernten im Sinne einer Anwendbarkeit in voraussichtlich anders strukturierte Faktoren- und Bedingungsgeflechte kann entsprechend in der Herausbildung von *analytisch-vergleichenden Fähigkeiten* liegen.
2. Für einen Vergleich der verschiedenen Bedingungsgeflechte bedarf es aber nicht nur einer Kenntnis über deren Strukturen (und entsprechend der Fähigkeit, sich diese Strukturen erkenntlich zu machen), sondern vielmehr einer Kenntnis der *Kriterien des Vergleichens*. Die Maßstäbe des Vergleichens wiederum sind dabei den zu vergleichenden Einzelzusammenhängen entzogen und lassen sich auf einer Metaebene methodisch beschreiben.⁹
3. Nicht zuletzt ließen sich Anwendungs- und Problembereiche der Studienabsolventen stärker berücksichtigen. Eine *Hinwendung zu den Anwendungs- und Umsetzungsproblemen* kann bei entsprechender methodischer Aufbereitung dann wiederum einfließen in die Ausgestaltung der Studiengänge und als Grundlage für entsprechende Anpassungen dienen.¹⁰

Die Erhöhung der Transferfähigkeit von erlerntem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist in diesem Sinne als ein unmittelbarer Beitrag zur Erhöhung der Wirkmöglichkeiten internationaler akademischer Bildungszusammenarbeit zu verstehen, die selbst als eine Form von Personalentwicklung in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit begriffen werden kann. Problemorientierung drückt sich dabei in einer Stärkung der Systemkenntnisse, der Methodenkenntnisse und in einer Hinwendung zu konkreten Problemkonstellationen aus.¹¹ Begleitend ist auch eine stärkere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen, Begriffen und Wirkungen (inklusive deren Messbarkeit) von Hochschulbildung als Teil von Personalentwicklung in der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit dringend angebracht.

⁹ Wie z.B. auch in den vergleichenden Erziehungswissenschaften, vgl. etwa WATERKAMP 2006.

¹⁰ Entsprechend ist die Nachbetreuung von ehemaligen Studenten, wie sie etwa im Rahmen des Alumni-Netzwerks „Bildung und Technologietransfer“ in Form von alljährlichen Sommerschulen und Workshops verwirklicht wird, ein wichtiger Schritt zur Einrichtung einer Feedback-Schleife.

¹¹ Man denke etwa an den sog. „Informelle Sektor“, der für Studierende aus Entwicklungsländern ein wichtiges Problemfeld mit zahlreichen sozialen Implikationen darstellt.

Quellen

- BARTSCHER, TH. (o.J.): Artikel: Personalentwicklung; in: Gabler Wirtschaftslexikon; im Internet unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/personalentwicklung-1.html> (Letzter Zugriff 15.11.2012).
- BIJKER, W. & PINCH, T. (1984): The Social Construction of Facts and Artifacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit of Each Other; in: Bijker, W./Hughes, Th./Pinch, T. (Ed.): The Social Construction of Technological Systems. Cambridge, Mass., S. 17-50.
- DYBOWSKI, G./PÜTZ, H./RAUNER, F. (1995): (Hrsg.) Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Grundlagen; Bremen.
- HORN, S. (2011): Wirkungsorientierte Evaluation nichtstaatlicher deutscher bilateraler Berufsbildungszusammenarbeit in Ghana. Entwicklung eines systemischen Evaluationsverfahrens im Rahmen einer Fallstudie des vom Evangelischen Entwicklungsdienst e. V. unterstützten Programms Vocational Training for Females; im Internet unter: [http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend\[id\]=urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-77576](http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend[id]=urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-77576) (Letzter Zugriff 14.11.2012).
- InWEnt (2008): Capacity Building. Personal- und Organisationsentwicklung in der internationalen Zusammenarbeit; im Internet unter: http://www3.giz.de/imperia/md/content/a-internet2008/capacitybuilding/capacity_building-konzept__2008_09_03.pdf (Letzter Zugriff 15.11.2012).
- LEHNER, F. (2009): Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und Technische Unterstützung; München/Wien.
- LIEBIG, K./WIEMANN, J. (2008): Personalentwicklungsbedarf in der nationalen und internationalen Entwicklungszusammenarbeit. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; Bonn.
- METZNER-SZIGETH, A. (2010): Kultur & Technik als Medien menschlicher Selbstverwirklichung. Überlegungen zur philosophischen Anthropologie und Gesellschaftstheorie; in: GERHARD BANSE/ARMIN GRUNWALD (Hrsg.): Technik und Kultur. Bedingungs- und Beeinflussungsverhältnisse; Karlsruhe 2010, S. 143-162.
- MEYER, W./STOCKMANN, R. (2009): Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der Erwachsenenbildung. Akteure, Strukturen und Wirkungen; in: DIE Magazin IV/2009, S. 36-39.
- MUDRA, P. (2004): Personalentwicklung. Integrative Gestaltung betrieblicher Lern- und Veränderungsprozesse; München.
- MÜLLER-VORBRÜGGEN, M. (2010): Struktur und Strategie der Personalentwicklung, in: REINER BRÖCKERMANN/MICHAEL MÜLLER-VORBRÜGGEN (HRSG.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung; 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S.3-22; Stuttgart.
- NELSON, R./WINTER, S. (1977): In search of useful theory of innovation; in: Research Policy, Volume 6/Issue , January 1977, p. 36-76.
- ROPOHL, G. (1993): Technik. In: Brockhaus-Enzyklopädie. Bd. 21. Mannheim, S. 672-674.
- SANGMEISTER, H. (2009): Entwicklung und internationale Zusammenarbeit. Eine Einführung; Baden-Baden.
- SCHEWE, G. (o.J.): Artikel: Organisationsentwicklung; in: Gabler Wirtschaftslexikon; im Internet unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/organisationsentwicklung.html> (Letzter Zugriff 15.11.2012).
- VON AMELN, F.: Organisationsentwicklung in der Entwicklungszusammenarbeit; in: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 37.Jahrg., Heft 1/2006. S.85-100.
- VON ROSENSTIEL, L./MOLT, W./RÜTTINGER, B. (2005): Organisationspsychologie; 9., vollst. überarb. u. erw. Aufl.; München.
- WATERKAMP, D. (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch; Münster.

The Impact of Global Interactions on Organisation Development and the Promotion of Intercultural Education

Carlos Felipe Revollo Fernández

Bolivia/Ireland

I. Introduction

Globalisation can best be understood as “the worldwide phenomenon of technological, economic, political and cultural exchanges among nations, organisations and private individuals. These exchanges have led to interdependencies at all national, firm and private individual levels” (CURRY, 2000, p.7) which bring numerous opportunities such as mobility, political freedom and access to modern technology and large international markets. Nevertheless, globalisation also comes with enormous challenges such as spread of pandemics, new security issues, cultural misunderstandings, ethnic conflict, declining of domestic job opportunities, intense competition and economic volatility of the integrated markets (BAFFOUR & AMAL, 2011).

Particularly in the case of business organisations this paper will focus on the understanding of how small and medium-sized enterprises (SMEs) may embrace and cope with the forces of globalisation which have a big impact on their competitiveness when interacting with other partners, suppliers or sub-contract units abroad. This paper will also offer a definition of intercultural education, which will be complemented with its practical implications for SMEs’ activities and two theoretic approaches which could be introduced during training programmes in order to improve international negotiation, business processes and social interactions with staff and clients from different backgrounds and origins.

II. What is Intercultural Education?

There is a series of conceptualisations which intend to define Intercultural Education (IE), but in general terms it could be understood as an area of research, study and application of knowledge about different cultures, their differences/similarities and the way of relating to or interacting with them. The main interest of IE is to help individuals to be aware of and understand the links and interdependencies shared with other people in the world while appreciating and celebrating diversity as a mutually enriching human process at local and global level. IE is defined by official institutions like the National Council for Curriculum and Assessment of Ireland (NCCA) as a type of “education which respects, celebrates and recognises the normality of diversity in all areas of human life. It sensitises the learner to the idea that humans have naturally developed a range of different ways of life, customs and world-views, and that this breadth of human life enriches us all” (NCCA, 2005, p.3). The main goal of IE is the development of intercultural competence, which is the ability to act and relate appropriately and effectively in various cultural contexts. In this regard intercultural competence requires a set of key skills which can be grouped into four categories of:

- a) Communication skills (i.e. the skills to be able to communicate with others)
- b) Intellectual skills (i.e. the skills of being able to see both sides of an argument, to understand alternative perspectives, to critically reflect on information and opinions including one's own)
- c) Social skills (i.e. skills of being able to interact with others, particularly across cultures)
- d) Action skills (i.e. the skills to take action to challenge inequality, racism and prejudice)

As IE is concerned with developing a sense of identity/belonging and a respect for and appreciation of diverse cultures, it intends to help individuals and organisations to be able to see things from another perspective as well and to understand them in their own context rather than only in the personal/institutional/geographical dimension. Therefore IE intends to promote critical thinking and empathy as the abilities of being able to put oneself in another situation and to understand why people from another community, city, country or continent think, communicate, behave, work and live in a variety of different ways.

According to scholars like HELEN FITZGERALD (FITZGERALD, 2007, p.10), the key themes or areas of knowledge which are considered core to IE are: identity, value systems, religions, languages, diversity and similarity, human rights and responsibilities, equality, conflict and conflict resolution, social justice, racism and migration.

III. Intercultural Learning: Advantages and Challenges for SMEs

There are a series of perceived cultural differences by SMEs staff when working abroad or with international employees at local level like: traditional power positioning within organisation structures; interpersonal communication; communications restrictions and language variations within countries; access and availability of internet and telephone networks; the use of slang and how company networks and partnerships operate within different business environments (COONEY, RADCLIFFE & SILVER, 2009, p.8). In this regard, IE initiatives and training programs in SMEs are designed to help employees to be able to observe, critically analyse and make the appropriate behavioural adjustments when cross cultural issues become important to their productivity or the effectiveness of the organisation as a whole. While much has been written concerning the logistical and economic challenges faced by SMEs wishing to avail market opportunities abroad, there remains a lack of information offering solutions to overcome cultural distance as a barrier to establish ideal business alliances.

In today's globalised and interconnected world it is important to recognize the difficulties associated with establishing good relations with people from every corner of the planet. This means to accept not only some language challenges or lack of appropriate knowledge regarding the culture and traditions of others, but above all the simple fact that individuals often have different mindsets and expectations of one another. In this regard, developing intercultural and interpersonal competence is one of the most challenging aspects of international work and especially when organisations intend to build and maintain a competitive global advantage.

Certainly, understanding the work and management styles that companies face across geographies, businesses, functions and projects can be daunting. What is effective in one cul-

ture may be ineffective, or even inappropriate in other cultures. For example a recent intercultural training program for German specialists and executives called "Doing Business in China" and organised by TI Communication concluded that "Chinese employees think in a hierarchical way and there is little way for horizontal communication. It is sometimes very difficult to understand what Chinese people really think. They smile politely and say yes, but don't do anything" (RETZER, 2012, p.1).

Therefore, understanding the need for intercultural learning is a key to get into the game of global business as it is estimated that more than half of all international joint ventures fail within two or three years because of reasons more associated with cultural myopia as the lack of technical or professional expertise (C.S., 2012).

IV. IE and Practical Implications for SMEs' Activities

In general terms, IE activities include a series of practical applications such as learning to interact with people from different cultures, living with people from different cultures, living in a different culture and the prospect of peace between different cultures. In the specific case of SMEs, the importance of intercultural learning promotion in times of increasing globalisation has to do with i.e. the fact of trading overseas and the need of negotiating new contracts, marketing business or placing orders with clients in different languages. In this regard, the goal of IE is to help SMEs to become ready and open for international competition when their employees learn how to work with clients and suppliers from different contexts, how to communicate effectively with people from other regions of the world and how to tailor their international business practices according to multiple socio-cultural mindsets, expectations and demands.

In order to understand personal and organisational attitudes towards 'others', improve business interactions and the ability to adapt SMEs practices to a variety of international customs and socio-political manifestations, a practical knowledge of other world societies is required. Therefore, as culture is expressed through a series of business practices as well, it is relevant to consider some very particular endogenous dynamics of doing business in different organisation's areas of work around the globe. For example, while American companies have a well-defined and rigorously observed staff hierarchy, in Italy decisions are taken and agreed outside formal meetings. In the case of countries like Mexico or Peru, businesses are not generally conducted with strangers and, therefore, agents are required in order to be introduced to potential partners (UK TRADE & INVESTMENT, 2008, p.6-7.).

V. Two Theoretical and Academic Approaches to Intercultural Learning

IE as an area of research centred on the study of cultural similarities and differences has different theoretic and academic approaches. This approaches will be initially explained through the consideration of two main models ('Dimensions of National Culture' and 'Developmental Model of Intercultural Sensitivity') which help to understand how individuals relate to the notion of culture and demonstrate their cross-cultural competence as the ability of achieving successful communication with people of other societies, ethnic origins, languages and system of beliefs and values. Certainly, both theories are relevant and useful instruments to support SMEs initiatives and training programs for intercultural learning.

1. Dimensions of National Culture

This systematic model for assessing and differentiating national cultures in relation to organizational culture was originally developed by the Dutch Prof. Geert Hofstede. It is used to give a general overview and an approximate understanding of other cultures, what to expect of them and how to behave towards groups from other countries and societies. Its framework introduces six dimensions of values which people frequently use when making a comparison with other cultures for describing their degree of relation/distance to them (HOFSTEDE, 2012):

a) Power Distance (PDI)

This dimension looks at the degree of equality between people in a society. According to Hofstede, power distance shows the extent to which people perceive inequality as normal in an organisation or institution. For example, in countries with a low power distance like Austria, Denmark or New Zealand, egalitarian attitudes are preferred and decisions are made cooperatively. Conversely, in countries which have a high power distance such as Malaysia, Saudi Arabia or South Korea, a more formal and vertical hierarchy exists in most areas of society including business (COMMUNICAID GROUP LTD., 2010).

b) Individualism versus Collectivism (IDV)

This dimension focuses on the relationship between the individual and larger social groups. The high side of this dimension, called individualism, can be defined as a preference for a loosely-knit social framework in which individuals are expected to take care of themselves and their immediate families only. Its opposite, collectivism, represents a preference for a tightly-knit framework in society in which individuals can expect their relatives or members of a particular in-group to look after them in exchange for unquestioning loyalty. Individualistic cultures like USA and France are more self-centred and emphasize mostly on their individual goals (INTERNATIONAL BUSINESS CULTURES, 2012, Chapter XIII, P.12).

c) Masculinity versus Femininity (MAS)

The masculine side of this dimension represents a preference in society for achievement, heroism, assertiveness and material reward for success. Such society at large is more competitive. Its opposite, femininity, stands for a preference for cooperation, modesty, caring for the weak and quality of life. Society at large is more consensus-oriented (HOFSTEDE, 2012). HOFSTEDE's research suggested that Denmark and the Netherlands were more feminine cultures, while Japan, the UK and West Germany also scored highly on masculine values.

d) Uncertainty Avoidance (UAI)

The uncertainty avoidance dimension defines the degree to which members of a society feel uncomfortable with uncertainty and ambiguity. UAI indicates as well to what extent cultures program their members to feel either comfortable or uncomfortable in unstructured situations. Unstructured situations are novel, unknown, surprising, and different from usual. In this regard, uncertainty avoiding cultures try to minimize the possibility of experiencing such difficult situations by strict laws and rules, safety and security measures. For example, in

Germany there is a reasonable high uncertainty avoidance compared to countries like Singapore (8) or neighbouring country Denmark (23).

e) Long-Term versus Short-Term Orientation (LTO)

The long-term orientation dimension can be interpreted as dealing with society's search for virtue. Societies with a short-term orientation generally have a strong concern with establishing the absolute truth. They are normative in their thinking. They exhibit great respect for traditions, a relatively small propensity to save for the future, and a focus on achieving quick results. In societies with a long-term orientation, people believe that truth depends very much on situation, context and time. They show an ability to adapt traditions to changed conditions, a strong propensity to save/invest and perseverance in achieving results (HOFSTEDE, 2012). As an example, Ireland is considered a short-term oriented society which drives a great respect for history and tradition as well as a focus on quick results in the future. Planning horizons tend to be short and business particularly is very focused on short term quarterly goals and quick results.

f) Indulgence versus Restraint (IVR)

Indulgence stands for a society that allows relatively free gratification of basic and natural human drives related to enjoying life and having fun. Restraint stands for a society that suppresses gratification of needs and regulates it by means of strict social norms (HOFSTEDE, 2012). Indulgence tends to prevail in South and North America, in Western Europe and in parts of Sub-Sahara Africa. Restraint prevails in Eastern Europe, in Asia and in the Muslim world. Mediterranean Europe takes a middle position on this dimension (HOFSTEDE, 2011).

2. Developmental Model of Intercultural Sensitivity

This model, also called the Bennett Scale, was developed by American Prof. Milton Bennett and describes the different ways in which people can react to cultural differences. According to Bennett's Developmental Model, there are six stages to developing intercultural competence, each characterized by certain perceptions and behaviours towards the "own" and the "other" culture. The first three stages are ethnocentric as people see their own culture as central to reality. The next three have a more ethno relative point of view, meaning that people experience their own culture as in the context of other cultures. At this stage ethnocentric views are replaced by ethno relative views (BENNETT, HAMMER, WISEMAN, 2003, p. 425). The six stages of the Bennett Scale are the following:

a) Denial of Difference

Denial represents the lowest degree of openness to cultural differences. One is quite simply unaware of their existence or perceives them on a very general level: this is what results from a physical or social isolation from such differences. As such, this position represents the ultimate ethnocentrism, where a person's own vision of the world is never challenged and is at the centre of all reality. A more widespread form of denial could be labelled "parochialism", - a more or less narrow vision of the world. Parochialism is characterized by the use of very broad categories to classify difference, categories so wide that there is minimal perception of difference without an effort to make distinctions. An example of this category

would be recognition that Asians are different from Westerners, without recognizing that Asian cultures differ among themselves (BENNETT, 1993, p. 3).

b) Defence against Difference

One's own culture is experienced as the most "evolved" or best way to live. This position is characterized by dualistic us/them thinking and frequently accompanied by overt negative stereotyping. People at this position are more openly threatened by cultural difference and more likely to be acting aggressively against it. A variation at this position is seen in reversal where one's own culture is devalued and another culture is romanticized as superior (BENNETT, 2004).

c) Minimization of Difference

The experience of similarity outweighs the experience of difference. People recognize superficial cultural differences in food, customs, etc, but they emphasize human similarity in physical structure, psychological needs, and/or assumed adherence to universal values. People at this position are likely to assume that they are no longer ethnocentric, and they tend to overestimate their tolerance while underestimating the influence (e.g. "privilege") of their own culture (BENNETT, 2004).

d) Acceptance of Difference

One's own culture is experienced as one of a number of equally complex worldviews. People at this position accept the existence of culturally different ways of organizing human existence, although they do not necessarily like or agree with every way. They can identify how culture affects a wide range of human experience and they have a framework for organizing observations of cultural difference (BENNETT, 2004).

e) Adaptation to Difference

Adaptation to cultural difference is the state in which the experience of another culture yields perception and behaviour appropriate to that culture. One's worldview is expanded to include relevant constructs from other cultural worldviews. People at adaptation can engage in empathy or the ability to take perspective or shift frames of reference vis-à-vis other cultures. As noted earlier, this shift is not merely cognitive; it is a change in the organization of lived experience, which necessarily includes affect and behaviour (BENNETT, HAMMER, WISEMAN, 2003, p. 425).

f) Integration of Difference

One's experience of self is expanded to include the 'in and out' movement of different cultural worldviews. People at this position have a definition of self that is "marginal" (not central) to any particular culture, allowing this individual to shift rather smoothly from one cultural worldview to another (BENNETT, 2004). Integration is not necessarily better than adaptation in situations demanding intercultural competence, but it is descriptive of a growing number of people, including many members of non-dominant cultures, long-term expatriates, and "global nomads" (BENNETT, HAMMER, WISEMAN, 2003, p. 425).

The different stages described by Bennett form a useful frame of reference to look at staff of SMEs and the most appropriate contents and methods of training to develop intercultural sensitivity and competence. In this regard, the Developmental Model of Intercultural Sensitivity is a useful instrument to first determine if it is necessary, for example, to raise awareness of difference or to focus on accepting these differences.

VI. Conclusion

One of the most significant impacts of globalisation on business organisations is the increasingly intense competition for gaining access to new international markets and winning higher profits within multiple socio-cultural environments. As consequence, the workforce of SMEs is confronted with the question of how to develop not only language skills, but above all new analytical and critical thinking skills, emphatic capacities and the ability to interact between culturally different people and internationally based clients. In this regard, IE presents itself as a very useful and relevant instrument to help SMEs' staff to be aware of and understand the links and interdependencies shared with other people in the world while appreciating diversity as a mutually enriching process with large socioeconomic benefits at local and global level.

As the main goal of IE is the development of intercultural competence, which is the ability to act and relate appropriately and effectively in various cultural contexts, intercultural learning helps to put oneself in another situation and to understand why people from another country think, communicate and behave in a series of different ways.

Although IE initiatives and training programs in SMEs are designed to help employees to be able to analyse and make the appropriate behavioural adjustments when cross cultural issues become important to their productivity, it should be noted that the intention of establishing optimal working relations with individuals from other corners of the planet is a very challenging task as well.

Certainly, the practical implications for SMEs' activities are immense when promoting IE and tailoring international business practices according to multiple socio-cultural mindsets, expectations and demands. Consequently a clear understanding of particular dynamics of endogenous business cycles in different organisation's areas of work around the globe is required as the way in which staff reacts to cultural differences/experiences in order to design the best training programs for intercultural learning. In this regard, the consideration and introduction of different theoretical and academic approaches to IE (e.g. 'Dimensions of National Culture' by HOFSTEDE and 'Developmental Model of Intercultural Sensitivity' by BENNETT) will be significant to determine how employees relate to the notion of culture and help them improve their cross-cultural competence and competitiveness when interacting with other partners, suppliers or sub-contract units abroad.

References

- BAFFOUR, G. & AMAL, M. (2011): "Impact of Globalisation: The Ability of Less Developed Countries' (LDCs') Firms to Cope with Opportunities and Challenges". *European Business Review*, Vol. 23, Issue: 1, pp.120-132. Available in: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1905594&show=html> (last access: 24th October 2012).
- BENNETT, M. J. (2004): "Becoming interculturally competent". In J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- BENNETT, M.J.; HAMMER, M.R.; WISEMAN, R. (2003): "Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory". *International Journal of Intercultural Relations* 27, pp. 421-443.
- BENNETT, M. J. (1993): "Towards ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity (revised); in: R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- CLEARLY CULTURAL (2012): "Uncertainty Avoidance" (Making Sense of Cross Cultural Communication). Available in: <http://www.clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions/uncertainty-avoidance-index/> (last access: 24th October 2012).
- COMMUNICAID GROUP LTD. (2010): "Does Your Culture Distribute Power Equally? A Cross Cultural Theory on Power Distance". Available in: <http://blog.communicaid.com/cross-cultural-training/high-vs-low-power-distance/> (date of last access: 24th October 2012).
- COONEY, T.; RADCLIFFE, A. & SILVER, J. (2009): "Supporting Value Creation by Reducing Cultural Distance as a Barrier to Exporting", *Journal of Entrepreneurial Venturing*, Vol.1, no. 2. Dublin Institute of Technology (DIT). Dublin.
- CS (2012): "Cultural Savvy in Smart Business" (A Cross-Cultural Consulting, Coaching & Training Firm). Available in: <http://www.culturalsavvy.com/> (last access: 24th October 2012).
- CURRY, J.E. (2000): "Internationales Marketing. Neue Märkte erschliessen" (Expansion im Zeichen der Globalisierung). Köln.
- FITZGERALD, H. (2007). "The Relationship between Development Education and Intercultural Education" (Study carried out by Helen Fitzgerald for the DICE Project). *Development and Intercultural Education*, The Church of Ireland College of Education & Irish Aid. Dublin.
- HOFSTEDE, G. (2011): "Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context". *Online Readings in Psychology and Culture*, Unit 2. Available in: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8> (last access: 24th October 2012).
- HOFSTEDE, G. (2012): "Dimensions of National Culture". Available in: <http://geert-hofstede.com/dimensions.html> (last access: 24th October 2012).
- INTERNATIONAL BUSINESS CULTURES (2012): "Individualism versus Collectivism" (Chapter XIII). Available in: <http://www.via-web.de/individualism-versus-collectivism/> (last access: 24th October 2012).
- LONDON INTERNATIONAL TRADE TEAM, REGIONAL LANGUAGE NETWORK OF LONDON, UK TRADE & INVESTMENT (2008): "I want to... develop my intercultural skills". Published March 2008 by UK Trade & Investment.
- NCCA (2005): "Intercultural Education in the Primary School". Dublin.

Gestaltung von Lernprozessen in KMU

Yuliya Tsimoshchanka

Weißrussland

Als KMU - Kleine und Mittlere Unternehmen (englisch: *Small and Medium-sized Businesses* (SMB) oder *Small and Medium-sized Enterprises* (SME)) werden in der EU Unternehmen bezeichnet, die bis zu 250 Mitarbeiter beschäftigen. Es wird zwischen Kleinstunternehmen (bis 9 Beschäftigte), Kleinunternehmen (10-49 Beschäftigte) und mittleren Unternehmen (50-249 Beschäftigte) unterschieden¹. Die Rolle der KMU, ihre Bedeutung für die gesamte Volkswirtschaft und Beschäftigung ist nicht zu unterschätzen: der Anteil der KMU beträgt europaweit etwa 99 %, sie beschäftigen über 60 % der Arbeitnehmer (vgl. GÜTLER 2009).

Der zunehmende Wettbewerb im Zuge der Globalisierung, Wandel zur Informations- und Wissensgesellschaft, rascher technologischer Fortschritt und damit verbundene anspruchsvolle Tätigkeiten stellen KMU vor Herausforderungen, sich den Anforderungen der Zeit und den ständig wandelnden Rahmenbedingungen zu stellen. Humankapital und betriebliche Kompetenzressourcen sind dabei wichtige Wettbewerbsfaktoren. Eine Voraussetzung für die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens ist seine Innovationsfähigkeit. Mitarbeiter mit ihren Qualifikationen und Kompetenzen stellen ein wichtiges Potenzial zur Steigerung der Innovationsfähigkeit und Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Unternehmens dar. Technologische Innovationen sind nur mit personalwirtschaftlichen Innovationen möglich. Daher steigt der Stellenwert der betrieblichen Weiterbildung und Kompetenzentwicklung.

Aufgrund der Eigenschaften der KMU einerseits und der Kostenintensität und geringer Spezifität der formalisierten Weiterbildungsangebote andererseits passt die konventionelle institutionelle Weiterbildung nicht immer zu den Bedarfen der KMU. Wachstums- und zukunftsorientierte KMU setzen immer mehr auf systematische Personalentwicklung bzw. auf die Erarbeitung einer Personalentwicklungsstrategie und Lernstrategien, die in konkreten Maßnahmen und Lernaktivitäten im Arbeitsprozess umgesetzt werden. An Bedeutung gewinnt die Idee der lernenden Organisation und des lernenden Unternehmens. Nur ein lernfähiges und lernbereites Unternehmen kann in einer Wissensgesellschaft bestehen. Ein lernendes Unternehmen entwickelt sich kontinuierlich weiter. Das Ziel ist das Wissen zu managen, bzw. das vorhandene Wissen zu speichern und im Unternehmen dauerhaft verfügbar und zugänglich zu machen, Wissenserwerb zu fördern und zu koordinieren, das Wissenspotenzial der Mitarbeiter zu vergrößern. Das lernende Unternehmen gibt es nicht, denn die Modelle der lernenden Unternehmen weisen einen hohen Abstraktionsgrad auf. Die konkrete Ausgestaltung des Modells einer lernenden Organisation ist immer unternehmensspezifisch (vgl. FRANKEN o.J.). Je nach Entwicklungsphase von KMU (z. B. Gründungsphase oder Ausbau des Unternehmens) und Strukturierungsgrad (Unternehmen mit 10 oder Unternehmen mit 200 Mitarbeitern) unterscheiden sich Schwerpunkte und Bedarfe der Personalentwicklung und Weiterbildung.

¹ Neben dem Hauptkriterium Mitarbeiterzahl spielen zwei weitere Kriterien eine Rolle: Jahresumsatz und Jahresbilanzsumme. Vgl.: EU-Kommission (Hrsg.): Empfehlung der Kommission vom 6. Mai 2003 betreffend die Definition der Kleinstunternehmen sowie der kleinen und mittleren Unternehmen. (2003/361/EG). Amtsblatt Nr. L 124 vom 20/05/2003 S. 0036 – 0041.

Hinsichtlich der Personalentwicklung und betrieblichen Weiterbildung weisen die KMU sowohl Vor- als auch Nachteile auf. Die Schwächen der KMU sind begrenzte finanzielle Möglichkeiten, mangelnde bis fehlende Kontakte zu Forschungseinrichtungen. KMU verfügen nicht immer über Personalentwicklungsexperten und Personalentwicklung-Stabsstellen. Oft sind die Geschäftsführer und/oder die Unternehmensleitung die Experten hinsichtlich des Personalmanagements und der Gestaltung von Lernprozessen. In vielen Betrieben erfolgt Weiterbildung oft punktuell und (langfristige) Personalentwicklungs- und Wissensmanagementkonzepte fehlen. Zu den Stärken der KMU gehören folgende Eigenschaften: Übersichtlichkeit – übersichtliche Betriebsgröße sowie übersichtliche Mitarbeiterzahl. Die Flexibilität der KMU macht es möglich, Personalentwicklungsmaßnahmen gezielt entsprechend den Wünschen und Bedarfen der Mitarbeiter zu gestalten und diese schnell und nachhaltig am Arbeitsplatz umzusetzen. Weitere Vorteile der KMU sind flache Hierarchien, kurze Entscheidungswege und eine starke soziale Bindung der Mitarbeiter.

Faktoren, die Lernprozesse im Unternehmen erforderlich machen, sind vielfältig: Globalisierung, neue Produkte und Dienstleistungen, neue Arbeitsorganisationsprozesse, neue Technologien und Techniken, neue Gesetze und Qualitätsanforderungen (vgl.: Bernhard 2007). Bei der Gestaltung von Lernprozessen in KMU gibt es keinen besten Weg und keine Standardlösung. Die Gestaltung von Lernprozessen hängt von vielen Faktoren ab – von Rahmenbedingungen, Unternehmens- und Lernkultur über Bildungs- bzw. Lernbedarfe bis hin zu finanziellen und personellen Ressourcen. Der Lernprozess muss daher für jedes Unternehmen individuell und selbstorganisierend gestaltet werden.

Lernen im Prozess der Arbeit erfolgt beim unmittelbaren Ausführen vieler Arbeitstätigkeiten und Bewältigung des beruflichen Alltags. In einem lernenden Unternehmen soll das Lernen aber nicht dem Zufall überlassen werden, sondern Lernprozesse sollen zielgerichtet initiiert, gestaltet und gefördert werden. Das Lernen wird in den Arbeitsprozess integriert, es werden Bedingungen geschaffen, die das Lernen im Prozess der Arbeit unter der Berücksichtigung von organisationalen, personalen und didaktisch-methodischen Aspekten unterstützen. Dabei kommt der Unternehmensführung und dem Vorgesetzten von KMU eine wichtige Rolle zu. Von der Leitungsebene hängt es entscheidend ab, ob Arbeitsbedingungen lernförderlich gestaltet werden und wie intensiv und wirksam das Lernen im Arbeitsprozess im Unternehmen betrieben und unterstützt wird. Die Anforderungen an die Führungskräfte bei der Initiierung und Gestaltung der Lernprozesse im Arbeitsprozess erfordern oft die berufspädagogische Unterstützung durch die externen Experten, denn das Lernen im Prozess der Arbeit muss didaktisch aufbereitet und organisatorisch vorbereitet und gesteuert werden. Lernen im Prozess der Arbeit stellt auch Anforderungen an die Mitarbeiter, die Lernprozesse mitgestalten. Es ist anzunehmen, dass die individuellen Bedürfnisse und Wünsche der Mitarbeiter dabei besser berücksichtigt werden und die Lernmotivation steigt. Darüber hinaus bedeutet Lernen am Arbeitsplatz, dass die gewohnte Arbeitsumgebung nicht verlassen wird und das Lernen im nahen Arbeitskontext stattfindet, was die Akzeptanz der Mitarbeiter fördert.

Für die Gestaltung von Lernprozessen gibt es eine reiche Palette an Lernformen. Da Lernprozesse sehr komplex sind, geht es dabei oft um einen Mix von Lernformen. Der Einsatz von Lernformen und deren Zusammensetzung hängt von Lernzielen, Methoden und Kon-

textbedingungen ab. Als betriebspädagogische Lernformen werden „organisatorisch eigenständige zu Lernzwecken initiierte und mit einer ausgewiesenen pädagogischen Lehr-Lernintention geschaffene Lernkontexte [verstanden], in denen anhand von möglichst realen Arbeitsaufgaben unter didaktisch-methodisch geplanten Strukturen und unter Beachtung pädagogischer Grundprinzipien reflektiert gelernt werden kann“ (KOHL/MOLZBERGER 2005, S. 359; zitiert nach DEHNBOSTEL 2008, S. 72).

Es gibt viele Systematisierungsvorschläge für die Vielfalt von Lernformen. Eine Autorengruppe hat im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ eine Systematisierung von Lernformen für die Gestaltung der Lernprozesse für KMU unternommen (vgl.: JÄCKEL u.a. 2006). Das Ziel war " mit nur zwei Dimensionen die Vielzahl unterschiedlicher, in Unternehmen angebotener Lernformen zu erfassen und zu systematisieren" (ebd. S.15). Im Mittelpunkt stehen die Dimensionen Arbeitsbezug des Lernens und Zusammenarbeit der Akteure im Lernprozess (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Systematisierung der Lernformen nach Arbeitsbezug und Lerngestaltung (in Anlehnung an JÄCKEL u.a. 2006, S.16)

Gestaltung des Lernens Arbeitsbezug des Lernens	individuelles Lernen	angeleitetes Lernen	kooperatives Lernen
arbeitsimmanent	Learning by Doing; Arbeitsanweisungen, Checklisten, Leitfäden; Zugriff auf das Internet	Unterweisung durch Vorgesetzte und Kollegen; Job-Rotation	Projektarbeit
arbeitsgebunden	Fachinformationen; Zeitschriften; interne Wissensmanagementsysteme	Coaching; interne Schulungen und Trainings; Mentoring	interne Workshops und Meetings; Qualitätszirkel; Lerninseln; Experteninterviews; Netzwerke
arbeitsbezogen	Besuch von Fachmessen und Kongressen; Lernen mit Multimedia - eLearning	externe Schulungen und Trainings inkl. Hersteller- und Produktschulungen	medial gestützter Austausch mit Kollegen

Je nach Grad der Einbindung des Lernens in den eigentlichen Arbeitsprozess wird unterschieden zwischen folgenden Formen des Lernens (vgl. JÄCKEL u. a. 2006, S. 14ff):

- *arbeitsimmanentes Lernen*: Die Inhalte des Lernens sind gleich mit den Inhalten des Arbeitsprozesses. Lernfortschritte werden im realen Arbeitsprozess erreicht.
- *arbeitsgebundenes Lernen*: Die Inhalte des Lernens werden durch den Arbeitsprozess bestimmt. Lern- und Arbeitsprozess sind jedoch nicht identisch.
- *arbeitsbezogenes Lernen*: Die Inhalte des Lernens werden nicht durch den Arbeitsprozess bestimmt, stehen aber in weiterem Kontext zu diesem.

Je stärker das Lernen in den Arbeitsprozess integriert ist und das Lernen vom Arbeitsprozess bestimmt wird, desto stärker ist die Ausrichtung der Lernprozesse auf die Deckung der Weiterbildungsbedarfe und im weiteren Sinne auf die Erreichung der langfristig angelegten Ziele der KMU.

Die zweite Dimension wird wie folgt beschrieben:

- *individuelles Lernen*: Personen entscheiden auf der Grundlage von Erfahrungen, Wünschen und Werten selbstständig über den Lernprozess (Lernziele, Lernzeiten, Strategien) und organisieren ihn selbst.
- *angeleitetes Lernen*: Der Lernprozess wird von einem Lehrenden ausgestaltet. Die Bereitschaft des Lernenden zur aktiven Teilnahme und seine Motivation prägen den Lernprozess maßgeblich.
- *kooperatives Lernen*: Die Beteiligten am Lernprozess lernen im Team mit- und voneinander. Alle Beteiligten tragen gleichberechtigt die Verantwortung für die Ausgestaltung des Lernprozesses.

Mehr als ein Drittel des betrieblichen Wissens ist implizit, d.h. in den Köpfen der Mitarbeiter und somit schwer zugänglich. Durch das kooperative Arbeiten und Lernen, mit Hilfe von bestimmten Lernformen, wie z. B. Projektarbeit, Erfahrungsreflexion und -austausch, wird das implizite Wissen weitergegeben und zugänglich gemacht, und durch das Dokumentieren wird der Zugriff darauf gesichert.

Die vorgestellte Matrix erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, einige Aspekte werden nicht berücksichtigt, und die Trennschärfe bei der Zuordnung der Lernformen ist nicht immer gegeben. So können z. B. externe Schulungen arbeitsgebunden sein. Allerdings kann diese Systematisierung den KMU helfen, die Ausgestaltung der Lernprozesse hinsichtlich der vorhandenen und eingesetzten Lernformen zu analysieren und die Schwachstellen herauszufinden und diese gezielt zu verbessern sowie die Stärken besser zu nutzen. Wenn z. B. ein Unternehmen bei der Analyse der Lernprozesse feststellt, dass solche Lernformen wie Learning-by-doing und Arbeitsanweisungen und somit das individuelle Lernen überwiegen, so ist es ein Zeichen, dass mehr an der Seite des kooperativen Lernens angesetzt werden soll, damit das Wissen für möglichst alle Mitarbeiter verfügbar ist. Darüber hinaus kann die Matrix eine Orientierungshilfe geben, bei bestimmten Qualifizierungs- und Weiterbildungsbedarfen entsprechende passende Lernformen zu wählen. Soll in KMU Nachwuchs gefördert werden, so sind folgende Lernformen am besten geeignet: Mentoring, Coaching, Job-Rotation und Projektabreit. Die Matrix ist einfach zu handhaben und kann eingesetzt werden,

um eine zielgerichtete Kombination der Lernformen zu wählen und somit die künftigen Lernprozesse zu optimieren und zielgerichtet zu gestalten.

Quellen

- BERNHARD, H. (2007): Aktivitäten und Maßnahmen in flexiblen Unternehmen; im Internet unter: http://www.symposion.de/kapitel_10980201_WERK7001004.html (letzter Zugriff 02.06.2012).
- CYWINSKI R. (2011): Partizipation als Voraussetzung für die Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse zur Initiierung von Innovationsstrategien in kleinen und mittelständischen Unternehmen. In: Materialien zu KMU-Innostrat - Rahmenbedingungen für Innovationsstrategien in kleinen und mittelständischen Unternehmen; Bottrop, S. 37-55.
- DEHNBOSTEL, P. (2008): Berufliche Weiterbildung: Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht; Berlin.
- FRANKEN, S. (ohne Jahr): Theoretische Grundlagen des Lernens; im Internet unter: <http://www.wi.fh-koeln.de/homepages/s-franken/docs/Lernende%20Unternehmen/1-TheorieLernen.pdf> (letzter Zugriff 02.07.2012).
- FRANKEN, S. (2010): Wissensmanagement in KMU: Bedeutung, Konzepte, Einführung; im Internet unter: http://www.pro-wirtschaft-gt.de/fileadmin/media/bilder/Wirtschaft/Innovation/Innovations.Kreis.GT_2010/prowirtschaftGT_Innovations.Kreis.GT_Prof.-Franken_Wissensmanagement-in-KMU-24.03.2010.pdf (letzter Zugriff 20.06.2012).
- GÜTTLER, K. (2009): Formale Organisationsstrukturen in wachstumsorientierten kleinen und mittleren Unternehmen; Aachen.
- JÄCKEL, L.; KERLEN, C.; PFEIFFER, I.; WESSELS, J. (2006): Lernformen für den Einsatz in kleinen und mittleren Unternehmen. Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin.
- NILL, M.; WABERSICH, I. (2010): Qualifizierung. Wegweiser betriebliche Weiterbildung: Leitfaden zur betrieblichen Weiterbildung in kleinen und mittelständischen Unternehmen, Arbeitshilfen und regionale Serviceangebote; im Internet unter: http://wrs.region-stuttgart.de/sixcms/media.php/923/Wegweiser%20betriebliche%20Weiterbildung_final.pdf (letzter Zugriff 26.06.2012).
- PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. (2006): Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvolle Ressource optimal nutzen; Wiesbaden.
- SCHMIDT-RATHJENS, C. (2007): Spezifische Bedingungen von KMU bezüglich der Entwicklung und Erfassung der betrieblichen Lernkultur, Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. QUEM-Materialien 79, Berlin.

Management von Lernprozessen

Nguyen Van Tuan

Vietnam

Der Begriff Management bezeichnet in Kurzfassung zunächst einmal komplizierte Instrumente zur Steuerung von Vorgängen in Industrie und Wirtschaft und damit von arbeitenden Menschen. Diese Instrumente sind nun nicht mehr nur in Industrie oder Wirtschaft anzufinden, sondern werden auch zunehmend bei der Gestaltung von Lernprozessen eingesetzt (vgl. DECKER 1995, HENNINGER/MANDL 2009, IBERER 2010, HANFT 2011).

Der Beitrag befasst sich mit dem Management von Lernprozessen in den folgenden Punkten:

- Probleme im Managementkreis
- Management als Instrument für Leistungssteigerung
- Elemente für den Arbeitsablauf
- Management-Systeme

1. Probleme im Managementkreis

Probleme im Managementkreis der Lernprose liegen in den vier folgenden Ebenen vor:

- Entscheidung bei der Zielsetzung
- Die Planung des Lernprozesses
- Störfaktoren bei der Durchführung
- Kriterien der Kontrolle

1.1. Entscheidung bei der Zielsetzung

Eine Entscheidung ist eine Wahl zwischen Alternativen oder zwischen mehreren unterschiedlichen Varianten von einem oder mehreren Entscheidungsträgern. Eine Entscheidung kann spontan bzw. emotional, zufällig oder rational erfolgen, jedoch verbinden wir „mit dem Begriff ‘Entscheidung’ [...] im allgemeinen mehr oder weniger überlegtes, konfliktbewusstes, abwägendes und zielorientiertes Handeln“ (JUNGERMANN/PFISTER/FISCHER 2005, S.3). Es gilt daher auch im Verlauf der Zielsetzung, den Prozess des kritischen Hinterfragens bereits im Vorbereitungsstadium in Gang zu setzen, etwa durch die Beteiligung der Lernenden bei der Bestimmung der Lernziele. Von welchem Maßstab her soll nun der Lehrer entscheiden? Beim diesem Problem muss schließlich entschieden werden, wie die folgenden drei Fragen zu beantworten sind:

Was will ich? Die Antwort auf diese Frage enthält sozusagen meine persönliche Zielsetzung als Lehrender oder Leiter eines Lernprozesses.

Was soll ich? Die Antwort bringt mich auf die Zielsetzung, die mir die Lernenden oder mein Arbeitgeber oder auch mein Gewissen vorgeben.

Was kann ich? Diese Antwort verweist mich in die Grenzen des überhaupt finanziell, personell und zeitlich Möglichen.

Jeder Entscheidung liegt auch bei Anwendung guter Entscheidungstechniken eine Reihe vorwissenschaftlicher Voraussetzungen, oder nennen wir sie Vorgaben oder Glaubensentscheidungen, zu Grunde, die objektiv nicht weiter begründbar sind. Trotzdem machen besonders heuristische Methoden der Entscheidungsfindung solche Vorgaben transparent. Solche Methoden lassen sich bei Zielsetzungsproblemen anwenden, die zu unübersichtlich und bzw. so komplex sind, dass sie sich etwa einer mathematischen Behandlung oder einem Optimierungsverfahren entziehen. Erprobte Methoden sind die Simulation, die Nutzwert-Analyse, das Entscheidungsraumverfahren und das Planspiel. Bei der Zielsetzung von Lernprozessen ist die *Feststellung von Defiziten stets eine wichtige Voraussetzung*. Durch die Trennung von Ist-Ursachen und Ist-Nicht-Ursachen gelangt man zu alternativen Lösungen. Das Ziel bei der Alternativsuche ist es, sinnvolle Alternativen von unsinnigen Zielsetzungs-Alternativen zu trennen, d.h. folgende Fragen müssen beantwortet werden:

- Welche Alternativen der Zielsetzung gibt es überhaupt?
- Dann: Welche sind sinnvoll?
- Weiterhin: Welche sind überzeugend
- Sodann: Welche sind sinnvoll und schwerwiegend?
- Schließlich: Welche sind wahrscheinlich und schwerwiegend?

Auch das Finden solcher sinnvollen Lösungs-Alternativen ist u.a. abhängig von dem Maß vorgefasster Meinungen, auch von dem Zeitpunkt der Zielsuche. Ein gutes Management der Lernprozesse sieht in den Methoden der Entscheidungsfindung kein Wundermittel, das etwa immer eine Patentlösung für alle vorkommenden Probleme bereithält. Bevor aber die Grenzen der einzelnen Methoden der Entscheidungsfindung ganz außer Acht gelassen werden, sollten sie bei der Zielsetzung von Lernprozessen immer wieder erprobt werden, auch wenn oder eben weil subjektive Wertsysteme und informelle Beziehungen schwer oder sogar überhaupt nicht quantifizierbar sind. Bei der Simulation wird die Realität des Lernprozesses in einem Modell vorgeformt, um die zu untersuchende Situation besser zu verstehen und gar zu ideologiegefährdete Ziele oder persönliche Lieblingsvorstellungen des Veranstalters zu begrenzen. Wie bei allen heuristischen Methoden, so liegt auch in der Nutzwert-Analyse der Vorteil, von unausgesprochenen Globalentscheidungen wegzukommen.

1.2. Die Planung des Lernprozesses

Planung bildet den zweiten Schritt im Managementkreis. Sie ist nichts anderes als eine gedankliche Vorwegnahme der Zukunft, hier des Lernprozesses. Besondere Bedeutung kommt dabei der realistischen Einschätzung der beeinflussbaren und der unbeeinflussbaren Risiken hinsichtlich der Organisierbarkeit und Durchführung des Planes zu.

Die Faktoren beeinflussen den Verlauf und die Ergebnisse der meisten Lernprozesse besonders stark. Man müsste sie vorher kennen. Aber das ist schwierig, denn auch die Determinanten des Forschers oder des Planers eines Lernprozesses können - wie wir schon gesehen haben - nicht ausgeschaltet werden. Mit anderen Worten: Wie bei der Zielsetzung, so ist auch bei der Planung von Lernprozessen mit unplanbaren Faktoren zu rechnen. Unser Problem, dass der Mensch mit seinen vielseitigen Eigenschaften nicht voll zu übersehen ist, enthält aber zugleich zahlreiche Chancen. Dazu gehört die Möglichkeit der Begegnung jenseits des geplanten Lernprozesses, die Entdeckung des anderen oder seiner selbst, die Er-

griffenheit von der Situation, von der Kommunikation, von der Gruppenerfahrung, von Geschichte(n).

Wo sich die Beteiligten in einem Klima intellektueller Redlichkeit, nicht zu verwechseln mit Irrtumslosigkeit, einander aussetzen, kehren sich zahlreiche Risikofaktoren in Chancen um. Das Problem der Organisation von Lernprozessen sind die mit den Prozessen verbundenen Arbeitsabläufe.

Mit der Zielsetzung entsteht die Frage: Welche Mittel und Methoden dienen dem Erreichen der Ziele? Welche sind dem Ziel angemessen? Die Antworten beziehen sich auf die Beschreibung und Erprobung von Arbeitsabläufen und zwar besonders hinsichtlich der äußeren Organisation von Lernprozessen. Räume, Referenten, Arbeitsmaterialien, Termine, audiovisuelle Hilfsmittel mögen als Stichworte genügen, um deutlich zu machen, wie hier Organisation zu verstehen ist. Der Lernprozess selbst muss in eine Abfolge von Arbeitsschritten mit „Meilensteinen“ gegliedert werden. Das wird man häufig mit dem Lernenden selbst tun und somit die Organisation eines Lernprozesses als einen Teil des Lernprozesses selbst verstehen.

Immerhin muss auch die innere Organisation von Lernprozessen vorbereitet sein. Fehlformen der Organisation liegen vor, wo man sich mit Zielsetzung und Planung zufrieden gibt, aber auch dort, wo man zur Überorganisation, d.h. zu einer bis ins Kleinste durchdachten Organisation von Arbeitsabläufen neigt. Schränkt die Überorganisation die Mitbeteiligung und Freiheit des Lernenden zu erheblich ein, so entlässt mangelnde oder gar fehlende Organisation von Lernprozessen Lernende und Lehrende in unkontrollierte Gesetze der Gruppenstruktur oder in Unfreiheit des individuell Lernenden von sich selbst.

1.3. Das Problem der Durchführung sind die Störfaktoren

Trotz sorgfältiger Zielsetzung, Planung und Organisation treten bei der Durchführung häufig Störfaktoren auf, z.B. unvorhergesehene zeitliche Belastung, wieder die Grippe u.a.m. Sie dürfen die Durchführung nicht verhindern, allenfalls verzögern. Allerdings: Ihre völlige Beseitigung ist meist unmöglich.

1.4. Das Problem der Kontrolle sind die Kriterien

Wir sprachen schon bei der Zielsetzung davon. Zielsetzung und Planung ohne Kontrolle vorzunehmen, ist Unsinn. Die Kontrolle ist die Zwillingsschwester der Planung. Aber nach welchen Gesichtspunkten kann ein *Soll* mit einem *Ist* so verglichen werden, dass der Lernprozess mit seiner Zielsetzung, Planung, Organisation und Durchführung, aber auch der eigentliche Lerneffekt ausreichend gewertet wird? Kontrolle bedeutet ja nicht nur Statistik. Zahlen, z.B. Teilnehmerzahlen, Veranstaltungsdauer usw., sind nur ein Kriterium unter anderen ebenso wichtigen. Schon bei der Zielsetzung und Planung sind daher Kontrollkriterien zu entwickeln, die sich auf Zielsetzung, Planung, Organisation und Durchführung beziehen und deren Verlauf möglichst klar beurteilen lassen. Nun wissen wir: Nicht alles ist messbar, allerdings mehr, als man sich auf den ersten Blick oft eingesteht. Wo keine Messdaten zu erwarten oder zu erzielen sind, sollten wenigstens Kontrollfragen so vorbereitet werden, dass sie mit ja oder nein ohne Wenn und Aber beantwortet werden können.

2. Management zielt auf Leistungssteigerung

Völlig zu Unrecht genießt der Begriff Leistung kein gutes Ansehen. Bei Leistung denkt man sogleich an Stress, Leistungsdruck und ähnliches. Aber diesen Begriff kann man auch viel positiver fassen. Leistung dient nicht nur dem Gelderwerb, der Eigentumssicherung, der Produktionssteigerung usw., sondern auch *der Stärkung der Persönlichkeit, der Selbstbestimmung und der Erfahrung des Individuums oder der Gruppe mit sich und anderen*. Leistung kann beflügeln, motivieren und sie kann überfordern, erdrücken. Das Management zielt auf ein ausgewogenes Verhältnis aller Faktoren, die zu einer Leistung führen. Es hat dabei *besonders die Motivations-Faktoren Erfolg, Freude, Gemeinsamkeit im Auge*. Das Management der Lernprozesse dient der Leistungssteigerung des Lernenden, des Lehrenden, der Medien und aller anderen am Lernprozess mitbeteiligten Produktiv-Faktoren. Zu ihnen gehören die Menschen, die Lernmittel und -medien sowie die Zeit.

Das Management zielt damit auf die Steigerung der Effizienz der Lernprozesse. Damit ist auch der ökonomische Gesichtspunkt berücksichtigt, nämlich das Verhältnis von eingesetzten Kosten zu dem erwarteten Nutzen. Der vielgebrauchte Begriff Effizienz blickt völlig zu Unrecht meist nur auf den Nutzen, auf die Ertragsseite. Effizienz meint aber ein Verhältnis. Die Prüfung der Effizienz ist ein Teil der Kontrolle.

Im zweiten Fall wird die Lehrerzahl, nicht die optimale Verarbeitung von Wissen als vordringlich angesehen. Bei der zuerst genannten gruppenspezifischen Übung wird der Eindringlichkeit des Lernprozesses höhere Priorität verliehen. Je nach Zielsetzung gewinnen also die Produktiv-Faktoren einen anderen Stellenwert. Es ist wohl deutlich geworden: *Leistungssteigerung einerseits und Effizienzsteigerung andererseits sind nicht dasselbe, sondern beschreiben die beiden Richtungen, auf die das Management der Lernprozesse hinwirkt*. Beide Gesichtspunkte ergänzen einander und müssen in allen Formen des Lernprozess-Managements besonders beachtet werden.

3. Ordnende Elemente für den Arbeitsablauf

Das Lernprozess/Unterrichts-Management führt uns auf ein Instrument, das aus 12 Elementen besteht. Im Management der Lernprozesse ermöglicht es eine sinnvolle und logische Ordnung der zu vollziehenden Arbeitsschritte:

1. Eine Zielvorstellung ist als Ober- oder Globalziel zu entwickeln und zu formulieren. Auch hier wieder bildet die Zielvorstellung den Ausgangspunkt aller Überlegungen.
2. Dieses Globalziel wird in Unterziele detailliert; dabei ergeben sich manchmal auch Nebenziele. Sowohl bei den Globalzielen wie bei den Unterzielen ermöglicht erst die Auswahl und d.h. die Entscheidung für einige wenige Ziele ein sinnvolles Weiterarbeiten.
3. Wer alles auf einmal will, erreicht nichts (Begrenzung der Ziele).
4. Nun sind die Voraussetzungen und Bedingungen für den Lernprozess zu klären.
5. Anschließend sind Kriterien der Ergebniskontrolle festzulegen und zu formulieren bis hin zu der Festlegung von Kennziffern: z.B. so und so viel Prozent in so und so viel Ziel soll erarbeitet werden.

6. Im nächsten Schritt sind die Risiko-Faktoren zu sammeln und zu bewerten.
7. Als nächstes leitet man aus den Unterzielen Aufgaben ab. Oft werden Aufgaben und Ziele miteinander verwechselt.
8. Der nächste Schritt ist die Überlegung: Mit welchen Methoden können wir unsere Ziele erreichen, wie sind die einzelnen Methoden zu bewerten und schließlich – welche wählen wir aus?
9. Dasselbe tun wir dann hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Mittel und Medien.
10. Nun muss der Unterricht durchgeführt werden. Die Planung hat uns „Meilensteine“ gesetzt. Zwischenkontrollen begleiten den Fortschritt und sichern die Durchführung des Planes.
11. Nach der Durchführung sind die Ergebnisse anhand der zuvor erarbeiteten Kriterien festzustellen.
12. Schließlich sind die Ergebnisse mit den Zielen zu vergleichen und als letzter Schritt aus dem Ganzen Lehren zu ziehen, Verbesserungen für neuen Unterricht und für neue Ziele zu sammeln, zu bewerten und zu formulieren.

4. Management-Systeme

In der Theorie des Managements ist eine ganze Anzahl von Systemen bekannt (vgl. Staehle 1999), die meist keine Schreibtischproduktionen sind, sondern aus der Erfahrung entstanden. Sie alle ließen sich auf das Management der Lernprozesse anwenden, allerdings jeweils mit Einschränkungen. Das Management-System der Lernprozesse besteht in diesem Fall aus folgenden Komponenten:

- Führung durch Zielvereinbarung
- Management by Results,
- Management by Exception,
- Management by Motivation.

Führung durch Zielvereinbarung, oder – wie man früher sagte – Führung durch Vorgabe von Zielen. Bleiben wir bei „Zielvereinbarung“! Dieses System kann kurz beschrieben werden als ein Prozess, in dem – in unserem Falle – Lehrende und Lernende gemeinsam Zielsetzungen erarbeiten und den Aufgabenbereich jedes einzelnen sowie seine Verantwortlichkeit nach dem von ihm erwarteten Ergebnis festlegen. Wesentlicher Effekt dieser Management-Methode ist, dass diejenigen, die an einer echten Leistung interessiert sind, dauernd zur Steigerung ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten und ihres Einsatzes angeregt werden. Der Lehrende hat dabei letzte Verantwortung für die Festlegung einer gemeinsamen Zielsetzung; dies erreicht er durch Kombination der Tätigkeiten der Lernenden. Jeder Lernende kennt dann die Ziele und die Maßstäbe, nach denen das Ergebnis seiner Lerntätigkeiten gemessen wird. Die Bemessung der Leistung ist nach ihrem Inhalt unterschiedlich, je nach den einzelnen Funktionen der Lernenden im Lernprozess. Auch der Lehrende wird in die Beurteilung eingeschlossen. Bei ihm bezieht sich die Bemessung besonders auf seine lernorganisatorische Leistung, dann aber auch auf die Gesamtleistung der Lernenden. Das heißt:

Ist das Lernergebnis der Gruppe insgesamt gut, so kann auch der Lehrer nicht schlecht gewesen sein. Zweck der Vereinbarung von Leistung und Lernzielen zwischen Lernenden und Lehrenden ist es, bessere Ergebnisse zu liefern und den Erfolg nicht dem Zufall zu überlassen. Hier gilt das Leitprinzip: Zielsetzungen müssen kreativ sein und so geartet, dass sie eine erfolgreiche Entwicklung eines Lernprozesses einleiten und bewirken und immer wieder zu Leistungssteigerungen und Einsatz des einzelnen und zu neuen Überlegungen Anlass geben. Wir sagten vorhin schon, dass Zielsetzungen nicht auf die Erhaltung des bisherigen Zustandes gerichtet sein dürfen, sondern eine dauernde Verbesserung des Selbstverständnisses sowie der Urteilsfähigkeit hinsichtlich der politischen, sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhänge ansteuern müssen. Schließlich sollen auch Entscheidungen und Standpunkte ermöglicht, aber zugleich vorhandene verändert, zumindest bewegt werden. Ziele müssen konkret und nachprüfbar sein. Sie müssen den Zielinhalt, den zeitlichen Bezug und das Zielausmaß umschreiben. Also: Wer soll was, nach welcher Zeit, in welchem Ausmaß können, gelernt haben, sein?

Neben dem genannten System Führung durch Zielvereinbarung muss das System *Management by Results*, Führung anhand erzielter Ergebnisse, erwähnt werden. Es erinnert an das Notensystem im Gymnasium. Im Vordergrund steht das Ergebnis, weniger das Lösen von Problemen, weniger der Prozess, in dem es zu Ergebnissen, aber auch zu Kommunikation kommt, in dem Methodenbewusstsein geschärft wird, kritisches Hinterfragen eigener oder fremder Ergebnisse eingeübt wird usw. Management by Results erhöht den Leistungsdruck vom erwarteten Ergebnis her und nicht vom Interesse oder von der Selbstmotivation des Lernenden her, also vom Lernprodukt, nicht vom Lernprozess her. Probleme ergeben sich bei der Frage nach der Messbarkeit der Ergebnisse. Niemand kann noch meinen, dass das angeeignete Wissen, also das Auswendiggelernte, allein Ergebnis sein darf, nur weil es besser messbar ist als soziale Fähigkeiten, Fantasie, Urteilsvermögen usw.

Des Weiteren ist *Management by Exception*, Führung nach dem Ausnahmeprinzip, zu erwähnen. Es erinnert sofort an die Schule, in der Schulleiter oder Lehrer nur dann eingreifen, wenn etwas Besonderes, Regelwidriges, eben Exzeptionelles geschieht. Die Benachrichtigung der Eltern nur bei schlechten Leistungen des Kindes gehört hierher. Solange die Routine nicht durch Ausnahmen gestört wird, tritt dieses Führungssystem nicht in Aktion. Es ist für die Organisation von Lernprozessen nicht geeignet, weil es die Standard-Leistung wie ein Fließbandprodukt fordert, nicht aber die risikofreudige Selbstentfaltung auch außerhalb der Norm, ja gegen die Norm.

Dann ist noch das *Management by Motivation*, Führung durch Motivation, zu nennen. Dieses System beachtet besonders die menschlichen Antriebskräfte und Bedürfnisse. Es ist darauf aus, die Lernenden und Lehrenden dazu anzuregen, von sich aus das Beste für sich und für den Lernprozess zu tun. Motivieren heißt die Leistungsbereitschaft und den Einsatz so zu fördern, ihnen das Gefühl der Zugehörigkeit so zu geben, dass sie sich mit den vorgegebenen Zielen identifizieren. Management durch Motivation erweckt den Eindruck psychologischer Manipulation. Auch wird eine erstrebenswerte Leistung – ausgedrückt in einer Zielvorstellung – nicht recht deutlich.

Eine gute Management-Konzeption bietet schließlich die „systemorientierte Führung“, Management by System. Der Lernprozess ist dann als dynamische Einheit zu betrachten, die in

der Spannung von aktiven (= Einflussnahme) und passiven (= Anpassung) Beziehungen besteht. Der Lernprozess-Organisator muss den Versuch machen, alle Teilsysteme, z.B. eine Teilgruppe der Lernenden oder auch Einzeltäter, miteinander in Bezug zu bringen, um sie auf das Gesamtziel des Lernprozesses auszurichten. Ziel dieser Führungskonzeption ist die Überwindung der Einzelinteressen. Im Vordergrund steht eine Gesamtleistung, ein Gesamtergebnis. Die Teilleistungen werden ihm untergeordnet. Dieses Management-Konzept rechnet sehr stark mit gruppendynamischen Gesichtspunkten im Lernprozess, ist also nicht wie das Management durch Zielvereinbarung lernzielorientiert oder wie die Führung anhand erzielter Ergebnisse stofforientiert.

5. Fazit

Der Beitrag befasst sich mit Management von Lernprozessen etwa mit Problemen im Managementkreis, Instrumenten für Leistungssteigerung, Arbeitsablauf und Management-Systemen. Das Management der Lernprozesse ist nicht nur die Aufgabe der Lehrer sondern auch jener Leiter von Bildungsinstitutionen. Diese Ausführungen sollten dazu verleiten, sich dieser Instrumente einmal versuchsweise anzunehmen, sei es direkt bei der Planung von Lernprozessen oder sei es bei der Funktionalisierung von Bildungsinstitutionen.

Quellen

- DECKER, F. (1995): Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten, pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen, budgetieren und finanzieren; München.
- HANFT, A. (2011): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement; München.
- HEINNINGER, M./MANDL, H. (2009): (Hrsg.) Handbuch Medien- und Bildungsmanagement. Qualitätsmanagement, Erwachsenenbildung, Mediengestaltung, Kommunikation, Personalentwicklung; Weinheim/Basel.
- IBERER, U. (2010): Bildungsmanagement von Blended Learning. Integrierte Lernkonzepte steuern und gestalten; Marburg.
- JUNGERMANN, H./PFISTER, H.-R./ FISCHER, K. (2005): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung, 2. Aufl.; Heidelberg.
- STAEHLE, W.H.(1999): Management, 8. Aufl., München.

Teil II

Fallbeispiele und Analysen

Evaluation von Lernprozessen im Rahmen der Lehrerausbildung an der Universität Koudougou/Burkina Faso – Quellen von Widerständen und Lösungsansätze

Abdoulaye Ouédraogo

Burkina Faso

Kenntnis- und Kompetenzbewertungen erfolgen in den (Aus-)Bildungseinrichtungen fast systematisch. Auch wenn die offiziellen Programme und Lehrpläne einen allgemeinen und idealen Orientierungsrahmen anbieten, geben sie dennoch keine konkreten Hinweise für die Evaluierung dieser Richtlinien. Sowohl die Konkretisierung der Richtlinien, als auch die Bewertung der erreichten Ziele, hängen maßgeblich vom Kontext und den beteiligten Akteuren ab (GALLAND, MONNARD, und COEN, 2010). (Berufs-)Bildungslehrer arbeiten diesbezüglich daran, ihre Bewertungsmethoden an die in den Kompetenzbezugsrahmen bestehenden Ausbildungszwecke, anzupassen. Evaluationsmethoden und ihre Wirksamkeit werden jedoch von Studenten, Lehrern und Ausbildern oft in Frage gestellt.

Wie werden Evaluationsmaßnahmen an der Universität Koudougou wahrgenommen? Welche Schwierigkeiten sind mit Bewertungen verbunden? Unter welchen Bedingungen soll Wissens- und Kompetenzkonstruktion bei zukünftigen Lehrern und Bildungspersonal optimiert werden? Dieser Artikel ist ein theoretischer Beitrag zur Verbesserung der Evaluationsqualität in Bildungs- und Lehrsituationen.

Die Universität Koudougou (UK) wurde 2005 gegründet und liegt ungefähr hundert Kilometer westlich von Ouagadougou, der Hauptstadt von Burkina Faso. Diese Hochschule lehrt in vier Fachbereichen

¹, nämlich der Fakultät für Technologie², der Sprach- und Sozialwissenschaften³, Wirtschaft und Management⁴ und der pädagogischen Oberschule⁵. Die pädagogische Oberschule wurde 1996 in Koudougou gegründet und bildet derzeit einen wichtigen Fachbereich der Universität.

Folgende Bildungsoptionen sind angeboten:

- Die Erstberufsausbildung von Lehrpersonal (Gymnasium- und Collegelehrer), Führungskräften (Schulberater und Inspektoren der primären und sekundären Stufen), Administration und Schulmanagementpersonal;
- Weiterbildung von Bildungspersonal;
- Bildungs- und Berufsbildungsforschung;
- Ausbildung von Fachkräften in den Erziehungswissenschaften;
- Hochschulpädagogik.

¹ Unités de Formation et de Recherche (UFR).

² Institut Universitaire de Technologie.

³ UFR/Langues et Sciences Humaines.

⁴ UFR/Sciences Economiques et de Gestion.

⁵ Ecole Normale Supérieure.

Interessant wäre, die mit Evaluationen verbundenen Paradoxien an dieser pädagogischen Oberschule hervorzuheben und mögliche Erkenntnisse daraus zu ziehen und Vorschläge zur Verbesserung von Evaluationsmaßnahmen zu machen.

1. Bewertung von Lernleistungen und Quellen von Widerständen

Das Evaluationssystem von künftigen Lehrkräften und Bildungspersonal umfasst sowohl die Prüfung der erworbenen theoretischen Kenntnisse, als auch die Kontrolle der angeeigneten, praktischen Kompetenzen. Drei Arten von Prüfungen werden üblicherweise zu diesem Zweck verwendet. Es handelt sich zum einen um die regulären Prüfungen bezüglich der allgemeinen und übergreifenden Fächer, um Kompetenz- und Fertigkeitsbewertungen von Praktikanten und schließlich, um die Bewertung der Leistungsqualität des Lehrpersonals der Oberschule. Die Bewertung von Modulen wird meist durch schriftliche Klausuren, Gruppenarbeiten oder aus individuellen Recherchen über bestimmte Themen ermittelt. Die steigende Studentenzahl zwingt Lehrer oft, die erste Evaluationsform zu vermeiden. Der Mangel an Transparenz bei der Korrektur, bildet die Hauptkritik von Studenten gegen Prüfungsmaßnahmen. Die Notationskriterien werden nämlich selten erklärt.

Sollen Lehrer ihre Bewertungssysteme und Korrekturmethode der Prüfungen erklären? Sind Studenten berechtigt, mehr Details aus den Korrekturverfahren zu fordern? In allen Fällen ist bei Lehrern das Bedürfnis zur dauerhaften Erhaltung des gelehrten Wissens sehr präsent.

Die praktische Bewertung erworbener Bildungskompetenzen und -fertigkeiten wird am Ende des Praktikums durchgeführt und findet am Ende der theoretischen Phase der Ausbildung statt, wobei die Studierenden ihren künftigen Beruf bereits konkret ausüben können. Das Ziel ist, die beruflichen Kompetenzen der Praktikanten zu vertiefen und mit einer praktischen Prüfung abzuschließen. Die Prüfung erfolgt regelmäßig in einer realen Unterrichtssituation, in der die praktischen Handlungen des Studenten beobachtet werden. Der Mangel an Lehr- und Lernmitteln (pädagogische und didaktische Mittel, Material für die Konkretisierung des Unterrichts usw.) stellt dabei ein großes Problem für Praktikanten dar, vor allem in räumlich weit entfernten Regionen. Diese Situation erschwert die Prüfungsvorbereitungen und gefährdet ernsthaft die Chancen von Studenten, die praktische Prüfung zu bestehen. Die Prüfer sind hingegen der Überzeugung, dass der Mangel an Lehrmitteln kein großes Hindernis zur Unterrichtsvorbereitung ist, wenn die Kandidaten mit einem Minimum umgehen können und sich damit mit der Wirklichkeit ihres Milieus auseinandersetzen. Der Praktikant soll die Elemente seines Unterrichts aus dem Bestand seiner direkten Umgebung ermitteln bzw. die Gestaltung des Unterrichts an die vorzufindenden Bedingungen anpassen. Diese Arbeitsbedingungen werden bei der Bewertung von Prüfern berücksichtigt und keinesfalls ignoriert.

2. Problematik der Bewertung von Lehrleistungen

Die Bewertung der Qualität der Lehrleistungen findet in der Regel am Ende des Unterrichtsfaches oder des Moduls statt. Sie wird oft als formative oder administrative Evaluation bezeichnet. Zweck der formativen Evaluation von Lehrern ist, die Unterrichtsqualität inhaltlich und formal zu prüfen und zu verbessern. Die administrative Evaluation wird häufig amtlich durchgeführt und führt zum beruflichen Aufstieg des Lehrers oder zur Erneuerung des Un-

terrichtsvertrages (BERNAR, POSTIAUX et SALCIN, 2000). Der von den Studenten ausgefüllte Fragebogen ist das am meisten verwendete Bewertungsmittel. Dieser Fragebogen enthält in der Regel Kriterien zur Bestimmung von Form und Inhalt des Unterrichts sowie oft Fragen zur Messung der Angemessenheit von angewendeten Unterrichtsmaterialien. Ist diese Bewertung wirksam? Sind die Studierenden kompetent, die Arbeit ihrer Lehrer zu bewerten? Sollen die Ergebnisse der Bewertung den Studierenden zugänglich sein? Begünstigt die formative Evaluation eine faktische Verbesserung der Lehrveranstaltungen?

Studenten stellen zweifellos eine wichtige Informationsquelle hinsichtlich der Bildungsqualität dar. Sie sind die Zielgruppe und die direkten Nutznießer der Ausbildung. Sie besuchen unterschiedliche Lehrveranstaltungen und haben somit ein breites Beobachtungsspektrum verschiedener Unterrichtssequenzen. Sie können deshalb die Qualität des von jedem Lehrer gestalteten Unterrichts beurteilen. Das scheint aber unpassend für Lehrer zu sein, denn die Studenten, auch wenn ihre Bewertung hilfreich ist, verfügen natürlich über keine ausreichenden fachlichen und pädagogischen Kenntnisse, um die Leistungsqualität ihrer Lehrer zu beurteilen. Ein von Studenten ausgefüllter, methodisch ausgearbeiteter Fragebogen gibt bestimmt einen Orientierungsrahmen zur Qualitätsverbesserung. Dies ist aber nicht ausreichend, um den Inhalt und die Unterrichtsmethode kritisieren zu dürfen. Außerdem sind die Lehrer nicht damit einverstanden, dass die Studenten diese Aufgabe allein übernehmen. Der subjektive Aspekt besteht darin, dass die Persönlichkeit der Lehrer, aber auch die erteilten Noten einen Einfluss auf die studentische Bewertung haben können. Kommunikationsfreudige und sympathische Lehrer bekommen bessere Beurteilungen. Dies bedeutet, dass zwei fachlich vergleichbar qualifizierte Lehrer unterschiedlich beurteilt werden könnten, je nachdem wie eloquent, offen oder freundlich sie sind. Ein weiterer Aspekt könnte sein, dass die Fragebögen eine Möglichkeit für einige Studenten darstellen, sich am Lehrer abzureagieren. Welche Rolle können Kollegen in der formativen Evaluation spielen? Welche konkreten Maßnahmen zur qualitativen Evaluation können ergriffen werden? Der Zugang zu Evaluationsergebnissen bleibt ebenfalls ein sensibles Thema. Für Studenten sollten Ergebnisse der formativen Evaluation nämlich zugänglich sein. Werden ihre Kommentare jedoch berücksichtigt? Für Lehrer ist dies nicht unbedingt wünschenswert. Die Bewertung soll de facto nur den Zweck verfolgen, Feedback und Anregungen im Sinne einer unverbindlichen Information von Studenten zu bekommen.

3. Ansatzpunkte zur Verbesserung der Evaluationsqualität

Welche Strategie soll nun implementiert werden, um eine angemessene Bewertung zu gewährleisten? Auch wenn die Beteiligten von der Notwendigkeit und Nützlichkeit der Evaluation im Bildungswesen überzeugt sind, ist es zweifelsfrei erforderlich, dass sie methodisch opportun und eindeutig durchgeführt wird. Jedes anwendbare und effektive Evaluationsmodell, das auch die große Zustimmung aller beteiligten Bildungsakteure findet, sollte als Ergebnis einer erfolgsorientierten Kooperation von Entscheidungsträgern, Lehrpersonal und Studenten gemeinschaftlich erarbeitet werden.

Der erste Schritt in der Suche nach Qualität besteht darin, zunächst eine gemeinsame Evaluationskultur zu entwickeln. Diese Rolle liegt besonders bei Entscheidungsträgern an der Universität Koudougou. Wichtig ist einen pädagogischen Abstimmungsrahmen für die Lehre zu kreieren, in dem Bewertungsmethoden und Verfahren von Lehrern diskutiert und vertieft

werden. Der Abstimmungsrahmen ermöglicht einen Austausch unter Kollegen, aber auch mit Fachleuten im Bereich der Evaluierung. Der Einsatz von externen Experten könnte ebenfalls eine wertvolle Unterstützung zur weiteren Vertiefung des Themas durch Seminare, Kolloquien etc. sein. Diese Unterstützung ist besonders wichtig, denn einige Lehrer haben trotz der Beherrschung von Lehrstoff und ihr Engagement keine solide pädagogische Basis (diese Situation wird leider im Hochschulwesen immer noch akzeptiert). Dennoch werden Weiterbildungsmaßnahmen den Hochschullehrern zugutekommen. Zu diesem Zweck sollte noch viel von den Leitungsteams und Lehrkräften unternommen werden.

Die hohe Anzahl von Studenten ist wiederum ein Hindernis zur Bewertung von Klausuren. Notwendig ist es allerdings, dass die Lehrer bei der Bewertung nicht in die Logik der sanktionierenden Evaluation geraten. Stattdessen sollte man versuchen, eine klare und systematische Kontrolle der in den Lehrplänen definierten, theoretischen und praktischen Fähigkeiten anzustreben. Die Bewertung von Kompetenzen sollte die reine Kenntnisüberprüfung ersetzen.

Es ist schwierig, das Profil des idealen Prüfers für Lehrer zu beschreiben. Selbst wenn die formative Funktion der von den Studenten durchgeführten Evaluation einhellig erkannt wird, wäre es momentan schwerfällig, die Studenten dichter in die formativen Bewertungen einzubinden. Notwendig wäre, die erforderlichen Lehrmittel zur Verfügung zu stellen, damit die Lehrer in besseren Bedingungen unterrichten können und die erworbenen Qualifikationen transparent bewerten können. Die Ergebnisse der studentischen Bewertung könnten den unmittelbar übergeordneten Stellen oder einem engeren Ausschuss zugänglich gemacht werden. Der Ausschuss unterstützt - wenn nötig - die Lehrer, wenn sie besondere Begleitung brauchen. Obwohl einige Lehrer manchmal über Kompetenzen nicht verfügen, die Bewertungsqualität ihrer Kollegen zu beurteilen, können sie trotzdem nützliche Tipps aus persönlichen Erfahrungen geben. Dies wäre in dem Abstimmungsrahmen möglich. Die mangelnden Kompetenzen der Lehrkräfte zur Evaluation offenbaren den Weiterbildungsbedarf auf diesem Gebiet.

Quellen

BERNARD, H., POSTIAUX, N. et SALCIN, A. (2000): Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. In : *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 26, N° 3/2000, p. 625-650; im Internet unter: <http://id.erudit.org/iderudit/000293ar> (Letzter Zugriff 20.06.2012).

GALLAND, A., MONNARD, I. et COEN, P-F. (2010): Evolution des tâches complexes destinées à évaluer des enseignants en formation dans deux institutions de Suisse romande. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N° 11/2010, pp. 145-160.

MEBA/MESSERS (2004): Rapport national sur le développement de l'éducation au Burkina Faso. ZOB/BKC, Juin 2004

PAQUAY, L. (2005): Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats? In : *Recherche et Formation*, N° 50/2005.

TERHART, E. (2002): Standards für die Lehrerausbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Verbindung von Lernen und Arbeiten als Strategie der Personalentwicklung zur Etablierung eines Konzepts der Lernenden Organisation im Unternehmen am Beispiel indonesischer Unternehmen

Ikhfan Haris

Indonesia

Dieser Beitrag widmet sich den Strategien von Personalentwicklungsaktivitäten bei der Etablierung des Konzepts der Lernenden Organisation im Unternehmen durch die Verbindung von Lernen und Arbeiten. Zunächst wird das Konzept der Lernenden Organisation bzw. des Lernenden Unternehmens vorgestellt. Danach werden die Anlässe und Perspektiven des Arbeitsplatzbezogenen Lernens erläutert. Des Weiteren wird Lernen und Arbeiten als Bestandteil des Konzepts des Lernenden Unternehmens näher beleuchtet. Anschließend wird auf die Bedeutung der Lernenden Organisation in der Bildungsarbeit in Unternehmen eingegangen. Als Ergänzung wird am Ende des Beitrags eine kurze Identifikationsanalyse über die Probleme bzw. Schwierigkeiten der Integration von Lernen und Arbeit am Arbeitsplatz am Beispiel indonesischer Unternehmen dargestellt.

1. Einleitung

Das Begriffspaar „Lernen und Arbeit“ wird in den letzten Jahren immer wieder im Zusammenhang mit Schlagworten wie „neue Lernkultur“ bzw. „neue Lerntendenzen“ oder „neue Lerndimensionen“ in der betrieblichen Weiterbildung genannt. In der Literatur existieren dazu vielfache Synonyme, wie z.B. Lernen bei der Arbeit, Lerner in der Arbeit, Lernen am Arbeitsplatz, arbeitsintegriertes Lernen, arbeitsprozessorientiertes Lernen, dezentrales Lernen, arbeitsplatznahes Lernen, arbeitendes Lernen, produktorientiertes Lernen, handelndes Lernen, lernender Output, entwickelndes Handeln, lernendes Handeln und Lernarbeit (vgl. MAGONI/VÖGTLI-BOSSART 2007, S. 12; BENDER 2004, S. 2; DEHNBOSTEL 2002, S. 39; TRIER 1999, S.52). Über die Verbindung zwischen Lernen und Arbeiten findet man auch im Englischen verschiedene Begriffe : „*workplace learning*“, „*learning through work*“, „*learning through work experience*“, „*learning from work*“, „*workplace pedagogic practices*“, „*workplace-based experiential learning*“, „*work-related learning*“, „*learning at the workplace*“, „*work based learning*“ (vgl. SROKA 2004, S. 4).

In der Theorie und Praxis sind Lernen und Arbeiten zwei Seiten der gleichen Medaille. Lernen im Arbeitsprozesse und Arbeit im Zusammenhang mit Lernstrategien beinhalten eine Erweiterung, Differenzierung und Organisation von Leistungsvoraussetzungen sowie die Aktivierung von Gedächtnisleistungen, damit ein Verlernen oder Vergessen vermieden werden kann (vgl. Hacker/Skell 1993, S. 28f; Frieling 2006, S. 315). Severing beschreibt, dass hinsichtlich der Notwendigkeiten für neue Qualifikationsinhalte und flexible Spielräume am oder in der Nähe des Arbeitsplatzes mindestens zwei Anforderungen der neuen Arbeitsstrukturen vermittelt werden können: (1) Die inhaltlichen Qualifikationsanforderungen erweitern sich mit der Funktionsanreicherung der Arbeitsplätze und (2) höhere Selbständigkeit der Arbeitenden bringt auch größere Lernpotentiale am Arbeitsplatz mit sich (Severing 1996, S. 320).

Bezüglich der Verfahren arbeitsplatznaher betrieblicher Weiterbildung besteht eine Vielfalt verschiedener Formen. Bei der Anwendung der verschiedenen Modelle können auch unterschiedlich Methoden und Medien zum Einsatz kommen. SEVERING (1996, S. 321) fasst Verfahren arbeitsplatznaher betrieblicher Weiterbildung in vier Formen zusammen:

- konventionelle bzw. traditionelle Methoden der Arbeitsunterweisung am Arbeitsplatz
- handlungsorientierte Formen des betrieblichen Lernens
- gruppenorientierte, dezentrale Weiterbildungskonzepte
- individuelle arbeitsplatzintegrierte Weiterbildung

Die Methoden arbeitsplatznaher betrieblicher Weiterbildung unterscheidet SEVERING (1996, S. 331-332) in zwei Grundtypen: Der erste Typ stammt aus der betrieblichen Erstausbildung und wird auch dort überwiegend praktiziert. Der zweite Typ versucht betriebliche Problemlösungsprozesse näher an die von den Problemen betroffenen Beschäftigten heranzuführen. Weiterhin haben die Methoden der arbeitsplatznahen betrieblichen Weiterbildung mindestens zwei wichtige Funktionen: Zum einen kann durch die Methode der arbeitsplatznahen Weiterbildungsformen der Arbeitsprozess angepasst und vereinfacht werden. Außerdem dient die Methode als Verbindungsmittel bzw. als Brücke zwischen den individuellen, personalen Lernvoraussetzungen auf der einen Seite und den im Arbeitsprozess gegebenen Lernmöglichkeiten auf der anderen Seite (vgl. SEVERING 1996, S. 328 ff.).

2. Anlässe und Perspektiven des Arbeitsbezogenen Lernens

Es gibt verschiedene Anlässe bzw. Gründe, warum die Unternehmen bzw. Betriebe ein Interesse an der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen haben. Ein wichtiger Anlass wird sich in erster Linie auf bildungs- und ökonomische Aspekte beziehen. Diese Aspekte nennt SEVERING als Vorteilsrechnungen der Unternehmen. Diese Anlässe bzw. Gründe sind im Einzelnen:

- Aspekt der Kosten
- Aspekt der Organisation
- Aspekt des Arbeitsprozess
- Aspekt der Qualitätssicherung
- Adaptation der Unternehmen
- Aspekt der Motivation

Als eine Tendenz in der betrieblichen Weiterbildung hat die Verbindung von Lernen und Arbeit bzw. arbeitsbezogenes Lernen im Kontext eines betrieblichen Bildungssystems ein großes Spektrum. PROß (2007) fasst das Spektrum des arbeitsbezogenen Lernens wie folgend zusammen:

- Das arbeitsbezogenen Lernen ist eine kaum bezweifelte Notwendigkeit für die ökonomische Entwicklung von Unternehmen und die individuelle berufliche Entwicklung der Beschäftigten.

- Das Lernen in der Arbeit ist auch der Debatte um die Humanisierung der Arbeit erwachsen und etabliert sich als ökonomisch tragfähige Form des betrieblichen Lernens, allerdings unter den Bedingungen eines hohen Kosten- und Leistungsdrucks in den Betrieben, weswegen das Ökonomische über Bildungsziele zu dominieren droht.
- Im Lernen im Arbeitsprozess ist ein Potenzial enthalten, das die Verfolgung ökonomischer, bildungspolitischer und subjektiver Bildungs- und Lernziele erlaubt.
- Lernprozesse in der Arbeit sind den Spannungen und Widersprüchen betriebswirtschaftlicher Kalküle und persönlicher Entwicklungsbedürfnisse in der Arbeit unterworfen (PROß 2007, S. 7).

3. Lernen und Arbeiten als Bestandteil des Konzepts des Lernenden Unternehmens

Grundsätzlich stammen die Ideen zur Lernenden Organisation aus zwei sich gegenseitig beeinflussenden Kontexten, dem Bereich der Reflexion von unternehmerischem Handeln (BERTELSMANN (1996), GROßE-OETRINGHAUS (1994), HOFFMAN/GOLNICK(1993), PAWLIK(1992) und POSTH (1992)) und den Ergebnissen wissenschaftlicher Diskurse (NAGEL (1997), PAWLOWSKY (1994), REINHARD (1995) und WEIEGEND (1996)) in der Betriebswirtschaftslehre und Betriebspädagogik (vgl. DIETRICH 2000, S. 6).

Obwohl das Thema Lernende Organisation ursprünglich ein betriebswirtschaftlich-managementorientiertes Thema war (vgl. EULER/SLOANE 2000) wird es im Bereich der Erziehungswissenschaft intensiv diskutiert. Die Diskussionen um die Lernende Organisation im Bereich Erziehungswissenschaften konzentrieren sich auf die kritische Übernahme der wirtschaftlichen Positionen oder grundlegende Kritiken (z. B. bei Harald Gießler oder KARLHEINZ GIEßLER), auf den Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. Betriebspädagogik (ARNOLD, EBNER, OSTENDORF) und auf die Ansätze der Lernenden Organisation in der didaktischen Analyse (ANDREAS DIETRICH) (vgl. EULER/SLOANE 2000).

Im Bereich Erziehungswissenschaften befassen sich mit dem Thema Lernende Organisation unter anderem die Theorie des Wissens bzw. Wissenserwerbs, sowohl explizites Wissen (Kompetenzwissen) als auch implizites Wissen (Erfahrungswissen) (vgl. ARNOLD 2000, S. 125), mit betrieblichen Lernstrategie im Bezug auf pädagogische Ansätze (DIETRICH 2000), mit Methoden des Lernens wie „*single-loop learning*“ und „*double-loop learning*“ (ARGYRIS/SCHÖN 1978). Neben dieser Diskussion wird das Thema Lernende Organisation in den Erziehungswissenschaften auch als Mittel zur günstigen Lernermöglichung durch organisationale Lernprozesse oder Wissensgenerierung und Wissenstransfer diskutiert.

4. Die Bedeutung der Lernenden Organisation in der Bildungsarbeit im Unternehmen

Es ist festzustellen, dass die wachsende Komplexität der Umwelt und ihr ständiger Wandel es erforderlich machen, dass Organisationen, die in dieser Umwelt überleben und konkurrenzfähig sein wollen, sich weiterentwickeln müssen zu "lernenden Organisationen". Um das zu schaffen, muss die Organisation folgende Bedingungen erfüllen:

- Sensibilität und offene, flexible Organisationsstrukturen herausbilden, um Veränderungen in ihrer Umwelt und an ihrem eigenen Zustand laufend zu beobachten, zu verarbeiten und in angemessenen internen Veränderungen umzusetzen;

- die hierzu erforderlichen Problemlösungsverfahren entwickeln oder von außen beschaffen und institutionalisieren, um sich in einem ständigen Prozess von Versuch und Irrtum über permanente Rückkopplungsschleifen von Beobachten - Hypothesen-bilden - Handeln laufend selbst korrigieren zu können;
- die hierzu notwendigen Schlüssel Qualifikationen ihrer Mitarbeiter/-innen entwickeln und ihre Lern - und Entwicklungsfähigkeit fördern (CHROMECEK/DRAXL/SCHLOJER 2011; GIRMENDONK 2011).

Nach SCHERF-BRAUNE (2000, S. 11-15) gilt es zwei wichtige Bestandteile des Prozesses des Organisationalen Lernens zu berücksichtigen. Diese Bestandteil sind: Agenten des Organisationalen Lernens und die Objekte des Organisationalen Lernens. Bei den Agenten des Organisationalen Lernens geht es um die Träger bzw. die Akteure Organisationalen Lernens. Diese können Individuen (MARCH/OLSEN (1990), ARGYRIS/SCHÖN (1978), HEDBERG (1981), und KIM (1993)), Gruppen und soziale Systeme bzw. die Organisation selbst sein (PAUTZKE (1989), KLIMECKI. et. al. (1994) und NONAKA (1994)). Bei den Objekten des Organisationalen Lernens handelt es sich um die Lernprozesse in der Organisation. Die Lernprozesse finden auf zwei Ebenen statt, bei der Veränderung von Verhalten der Individuen (MARCH/OLSEN (1990), KIM (1993)), oder bei den kognitiven Strukturen der Organisation (PAUTZKE (1989), KIM (1993)).

Die Lernende Organisation dient der Verbesserung der Flexibilität der Organisation bzw. des Unternehmens und gleichzeitig werden auch die Human Ressource Faktoren im Unternehmen beachtet. Eine wichtige Besonderheit der Lernenden Organisation ist die Flexibilität. FRIELING/BERNARD/BIGALK/MÜLLER (2006. S. 22) nennen folgende Formen von Flexibilität in Lernenden Organisationen:

- Interne Flexibilität: Veränderungen in der internen Unternehmensstruktur und Arbeitsorganisation
- Externe Flexibilität: Kontakte zu anderen Märkten und Firmen
- Numerische Flexibilität: Je nach Arbeitsaufkommen variierende Mitarbeiterzahl, flexible Arbeitszeitmodelle, Teilzeitarbeit, Outsourcing, Zusammenarbeit mit Leiharbeitsfirmen
- Funktionale Flexibilität: Umfang und Intensität an seminaristischer Weiterbildung

Im Prozess des Organisationalen Lernens kann auch eine Bedarfsanalyse zum Einsatz kommen. Gleichzeitig kann die Eignung des Konzepts lernendes Unternehmen als Referenzsystem für Weiterbildungsbedarfsanalysen begründet werden. Nach Röben (2006) wird diese Einigung in vier wichtige Ansätze gegliedert:

- Das Konzept der lernenden Organisation ist geeignet, ein Unternehmen in Hinblick auf strukturelle Lernbarrieren zu analysieren.
- Um Lernprojekten eine optimale Lernumgebung zu geben, müssen strukturelle Lernbarrieren beseitigt werden.
- Der organisationale Bedarf an Weiterbildung lässt sich aus dem Vergleich eines Unternehmens mit dem Ideal des lernenden Unternehmens ermitteln.

- Der individuelle Bedarf an Weiterbildung lässt sich aus der Analyse der Lernbarrieren und der Veränderung der Arbeitsaufgaben gewinnen (Röben 2006, S. 7)

5. Kurzer Überblick über Lernen und Arbeit am Arbeitsplatz und das Konzept der lernenden Organisation in indonesischen Unternehmen

Wie bei anderen Unternehmen, sind sich indonesische Unternehmen bewusst, dass der Erfolg des Unternehmens von vielen Faktoren abhängig ist. Diese Faktoren sind z.B. die Fähigkeit der Organisation zu lernen und auf Veränderungen schnell zu reagieren. Lernende Organisation ist die Entwicklung von organisatorischen Kapazitäten und kontinuierlichem Lernen, im Wechselspiel von Anpassung und Veränderung.

Die Bereitschaft und Sensibilisierung der Mitarbeiter zu kontinuierlichen Weiterlernen und der Etablierung von Lernprozessen in der Organisationskultur und am Arbeitsplatz gehören zu den großen Problemen in indonesischen Unternehmen und stellen keine leichte Aufgabe dar. Der lokale Kontext und die Situation des Bildungs- und Wirtschaftssystems sowie die kulturellen Aspekte in Indonesien sind drei wichtige Dinge, die für die Entwicklung und Umsetzung der Lernenden Organisation im Unternehmen beachtet werden müssen, damit die Verbindung von Lernen und Arbeiten im Unternehmen umgesetzt werden kann.

Bezüglich des Bildungssystems basiert das Konzept der Personalentwicklung (inklusive die Verbindung von Lernen und Arbeiten) in indonesischen Unternehmen meistens auf der akademischen Laufbahn der Mitarbeiter. Wird die akademische Laufbahn aus der Nähe betrachtet, dann ist festzuhalten, dass dieses Model in der Praxis mehr auf *soft-skill*-Tätigkeiten abzielt. Normalerweise ist dieser Arbeitsbereich mit administrativen Tätigkeiten und Dienstleistungen verbunden. Gegenüber den administrativen Tätigkeiten handelt es sich bei der Bezeichnung des Arbeitsqualifikationsniveaus mehr um den Arbeitsbereich, der mit Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden ist.

Im Sinne von kulturellen Aspekten muss bei der Umsetzung des Konzepts der Lernenden Organisation in indonesische Unternehmen darauf geachtet werden, dass indonesische Unternehmen der Weiterbildung generell noch eine geringe Beachtung schenken. Als Konsequenz stellen die Unternehmen nur wenig Zeit und Geld für Weiterbildungen zur Verfügung. Ebenso sind vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Zustandes des Wirtschaftssystems Weiterbildungsaktivitäten in Unternehmen in Indonesien generell noch nicht ausreichend gut entwickelt.

Obwohl es schon einige Unternehmen gibt, die sich bemühen in die Ausbildung und Weiterbildung für ihre Mitarbeiter zu investieren, beteiligt sich der überwiegende Teil an Unternehmen bzw. Industrien in Indonesien nur geringfügig an Aus- und Weiterbildung. Ein Argument ist, dass Weiterbildung für die Mitarbeiter zu teuer ist, weil die Produktion und alltägliche Arbeit in der Zeit der Weiterbildung nicht ausgeführt werden. Einige Unternehmen denken, dass sich die Produktivzeit aufgrund von Weiterbildung verringert. Andere Unternehmen denken auch, wenn sie die Mitarbeiter weiterbilden, stehen bereits andere Firmen vor der Tür um die weitergebildeten Mitarbeiter für neue Arbeitsmöglichkeiten abzuwerben. Diese Einschätzungen sind sehr stark in indonesischen Unternehmen verbreitet.

Der Gedanke, dass die Weiterbildung als eine langfristige Investition betrachtet werden muss, ist in den meisten Unternehmen in Indonesien noch nicht ausgeprägt. Bedauerlicherweise betrachten die meisten Unternehmen die Weiterbildung nach dem „Business-Prinzip“, d. h. sie erwarten ein kurzfristiges/zeitnahes Ergebnis auf ihre Investition. Dieser Gedanke muss geändert werden, so dass Weiterbildung von Unternehmen als langfristige bzw. zukunftsorientierte Investition betrachtet werden. Nur mit diesem Prinzip können ausreichende finanzielle Mittel zur Finanzierung von Weiterbildungen in Unternehmen geschaffen werden. Für die Finanzierung von Weiterbildungen spielen das Engagement und die Bereitschaft von Unternehmen, in Weiterbildung zu investieren, eine wichtige Rolle, da ohne das Engagement und die Bereitschaft von Unternehmen die Etablierung des Konzepts der Lernenden Organisation im Unternehmen in Indonesien nicht mehr als eine Utopie bleibt.

Quellen

- ARGYRIS, C./SCHÖN, D.(1978): Organizational Learning. A Theory of Action Perspective. Reading, MA.
- ARNOLD, ROLF. (2000): Das Santiago Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen; Köln.
- BENDER, W. (2004): Service' Weiterbildung: Lernförderung in lernfeindlicher Umgebung. Bilanzierende Thesen; im Internet unter: http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/08/andragogentag/archiv/_ba2eb97/2004/material/Bender-Thesen.pdf. (Letzter Zugriff: 18.03.2012)
- DEHNBOSTEL, P. (2002): Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: Rohs Matthias (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung; Münster, New York, München, Berlin, S. 37-57.
- EULER, D./SLOQANE, P. (Hrsg.) (2000): Wirtschaftspädagogisches Forum; Markt Schwaben.
- FRIELING, E. (2006): Lernen und Arbeiten. In: ROLF ARNOLD/ANTONIUS LIPSMEIR (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage; Wiesbaden.
- FRIELING, E./BERNARD, H./BIGALK, D./MÜLLER, R. (2006): Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz; Münster.
- HACKER, W./SKELL, W. (1993). Lernen in der Arbeit. Bundesinstitut für Berufsbildung; Berlin/Bonn.
- HEDBERG, B. (1981): How Organisation Learn and unlearn. In: P. Nystrom & W.H. Starbuck (Eds.): Handbook of Organizational Design. Vol.1; S. 3-27.
- Kim, D.H. (1993): The Link between individual and organizational learning. Sloan Management Review. Fall; S. 37-50.
- MAGONI,U. B./VÖGTLI-BOSSART, R. (2007): Arbeit und Lernen: Eine geschäftige Fährtenreise. Newsletter 1/2007/Ausgabe 59/ISSN 1660-7090t.
- MARCH, J.C./Olsqen, J.P. (1990): Die Unsicherheit der Vergangenheit: Organisatorisches Lernen unter Ungewißheit. In: J.G. March (Hrsg.), Entscheidung und Organisation, Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven; Wiesbaden.
- PAUTZKE, G. (1989): Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Baustein zu einer Theorie des organisatorischen Lernens; München.

Verbindung von Lernen und Arbeiten als Strategie der Personalentwicklung

- PROß, G. (2007): Arbeitsintegrierte Lernformen. Bindeglied zwischen Lernen durch Arbeitshandeln. und Lernen im (kompetenzorientierten) Seminar. Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“ (KomNetz) (Hrsg.). Manuskriptdruck, Stand: Oktober 2007.
- RÖBEN, P. (2006): Betriebliche Weiterbildung und einfache Arbeit. Manuskript für das Buch. CLEMENT, UTE/ LACHER, Michael: Qualifizierung für moderne Produktionssysteme; Stuttgart.
- SCHERF-BRAUNE, S. (2000): Organisationales Lernen. Ein systemtheoretische Modell und seine Umsetzung; Wiesbaden.
- SEVERING, E. (1996): Betriebliche Weiterbildung an industriellen Arbeitsplätzen. In: Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation; Weinheim, S. 319–334.
- SROKA, W. (2004): Zur Rolle von Weiterbildungseinrichtungen bei der Förderung des Lernens am Arbeitsplatz in Großbritannien und Kanada – Nachrichten aus Europa und den USA. 11. Statusbericht im Rahmen des Internationalen Monitoring „Lernkultur Kompetenz-entwicklung – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. Zentrum zur Erforschung und Entwicklung pädagogischer Berufspraxis. Universität Leipzig; im Internet unter: http://www.abwf.de/content/main/publik/monitoring/LiWe/89_moniliwe_04_11.pdf. (Letzter Zugriff: 18.03.2012).
- TRIER, M. (1999): Lernen im Prozeß der Arbeit – Zur Ausdifferenzierung arbeitsintegrierter Lernkonzepte. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven; Neuwied, Kriftel, S.46-68.

Vocational and Career Counseling and Strategies for Developing Labor Capacity in Developing Countries

Nimota Moromoke Raji

Nigeria/Dresden

Introduction

The central thesis of this paper is that for developing countries to develop competent and strategic labor capacity, attention has to be focused more on that stage in the life of individuals when they take decisions on the respective careers they want to pursue later in life. Specifically, I am talking here of that stage in their high school career when they select their subject combinations. And since it is the specialist in the discipline who guides them in the process of taking this decision, my contention here is that Vocational and Career Counseling stands central to the process of developing strategic labor capacity in developing countries.

1. Field Research

An empirical research was conducted in 2009 in the Departments of Guidance and Counselling of three Nigerian Universities (Universities of Ibadan, Lagos and Obafemi Awolowo University, Ile Ife); and four secondary schools in the same country. Six University lecturers, twelve students (four in each University in a group interview), four school counselors, four principals, and a former Commissioner for Education were interviewed in all. One hundred secondary school students in their final year were also served with questionnaire.

The objective of the project was to assess the quality and quantity (strengths and weaknesses) of the syllabus of study of guidance and counseling and the method of implementing these at the named Universities, to find out whether these syllabuses were good enough to prepare future school counselors for the challenges of providing professional Vocational and Career Services for young minds in high schools. And if not, what should be done to make the syllabus meet up with the new challenges in the field/discipline. The researcher was also interested in the state of material support (financial and equipment) provided by the current government (both at the local and national levels) for the Universities where the study programs are being run and in knowing the level of support offered at the secondary schools and other institutions of learning where these graduates were supposed to put their training into practical use.

For the purposes of the interview, a half standardized interview instrument with open questions was developed. A pretest of the interview instrument was administered on two lecturers at the University of Ibadan and the feedback received was used to further develop the content of the instrument. The data collected was analyzed through a "content analysis method" by adapting the research methodology of MAYRING (Analysis and Interpretation of Data of MAYRING, 2002, p. 54ff). A questionnaire was also designed for one hundred final year secondary school pupils. To analyze the questionnaire, a descriptive analysis method was adopted. Three syllabuses of study of the Departments of Guidance and Counseling in the Nigerian Universities mentioned and two German Universities were also analyzed and compared.

2. Findings

Having analyzed the interviews, it was discovered that the services of school counselors are not really recognized in Nigerian schools. The fact is that most schools do not have school counselors on the staff list. Indeed, in any secondary school where a counselor is discovered, he/she is only taken as a full time subject teacher and instantly converted into one. Such a staff must not only teach for the same number of hours like any other school teacher, but must also adopt the same disciplinary methods adopted by other teachers, including corporal punishment or application of hard disciplinary measures when pupils "misbehave." Here is what a specialist in counseling teaching in a secondary school has to say in response to a question on how well he has been able to practice his profession in the school:

"It is rather difficult to answer this question. I am hardly practising the profession. I have not been bothering myself with the question. Since I joined the teaching services, my basic assignment is teaching. There is no really provision for counselling assignment in most schools in Nigeria. This situation is not encouraging... Worrisome enough is that the counsellor that is supposed to be engaged in Vocational and Guidance Services is turned to a disciplinary officer... according the student with punishment wherever they misbehave [...]"

Being able to render the services of vocational and career counseling in secondary schools depends on the personal commitment of the school counselor to the profession. Three of the school principals and four school counselors interviewed laid the blame squarely on government policy. They stated that even though the importance of vocational and career counseling was spelt out in the National Policy of Education which first came out in the 1980s, the deserved recognition has not been accorded the profession since then. According to them, most secondary schools did not even have a single school counselor. The ones that have automatically convert them to teachers and disciplinary officials and nothing more.

The former commissioner of education interviewed was of the opinion that no politician was interested in investing government budget/money on immaterial activities like that of guidance counselor. He stated categorically that politicians in Nigeria were more interested in investing in concrete things like building more schools or classrooms. For instance he said:

"Yes, yes... Beside concrete buildings, may be furniture for class rooms. But in terms of, you know. .. making funds available to procure materials for guidance and counselling, I really am not sure that any commissioner or education ministry will be ready to do this. I am not very sure. I am not very sure [...]"

He is of the opinion that those politicians used the so called "concrete projects" as evidence of their achievement in office whenever they wanted to win the mind of citizens in their bid to further remain in power. As he made it clear there were hardly any politicians at the present moment who would support the activities of a vocational and career counselor.

With this state of acceptance and support for school counseling programs, most graduates of this discipline who work in secondary schools do not feel motivated to further develop themselves in the area. This opinion was confirmed at the Universities where the field research was carried out. All the lecturers and students interviewed lamented the state of fa-

cilities and equipment needed for the proper implementation of the syllabus of study in this area. There was virtually no required equipment in counseling clinics in all the Departments visited. None of the clinics, for example, had the very common one-way-mirror or reflection-board.¹ There were a few computers, but these were not connected to the internet. The lecturers, who acquired their own lap-tops on their own account, did not have electricity to power them, when they needed them for research or teaching. There were virtually no modern equipment needed for practical counseling training and not many current international publications that could be used for reasonable academic work in the libraries. To make matters worse, there was no hope that the facilities would be made available in the near future. Below is an exchange between this researcher and one of the lecturers.

Question: "Did your Department enjoy material support from the government? Is this enough to provide adequate theoretical and practical training to make your student develop the competency needed for their future assignment?"

Response: "[...] If you visit our counselling clinic, you will see the reality yourself...well...we still have challenges in terms of infrastructure... Our counselling clinic is defrauded of modern equipment. We don't have common one-way-mirror which is necessary for practical counseling. University did not provide us with enough computers with which to keep record [...]"

Only two of the lecturers interviewed have some contacts with Universities in Europe, but their research areas were not in vocational and career counseling. One of them specialized in criminology and the other in family counseling. The activities of the professional association of counselors known as "Counseling Association of Nigeria" was also not primarily to promote school counseling programs or the syllabus of study in members' Universities. There was no indication at all that the current government was ready to provide funds to employ more counselors for schools. One of the lecturers interviewed at the Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, related a bitter experience in Osun State. According to her, there was a governor of the state who dismissed all school counselors, because he could not see the need for them in schools.

3. Consequences of neglecting Vocational and Career Counseling

The data analyzed revealed that 90% of students decided on their subject combination following only the wishes of their parents (if, for example, the parent was a medical doctor, engineer, or lawyer, the child automatically thought that s/he also must become one; such decisions were never based on talents, ability, interests, or potentials of the child). On the other hand, the child in question might be responding to peer-group influence or what he or she perceived as job prospects in the area. The point of this paper is that a nation that continues to treat vocational and career counselors with disdain/disregard would not be able to develop strategic labor capacity. That the situation remains so till now is almost totally inexplicable, whereas in contrary, since the 1980s, the need for counselors in schools has been

¹ One-Way-Mirror is the equipment needed during micro-counseling to afford the student self-feedback on their performance during the practical counseling exercise.

recognized and stressed in the National Policy on Education. Paragraphs 9, §89 of the 1980 edition of the Nigerian National Policy of Education read as follows:

“In view of the apparent ignorance of many young people about career prospects, and in view of personality maladjustment among school children, career officers and counselors shall be appointed in post-primary institutions.” (NATIONAL POLICY OF EDUCATION 1998, p. 41).

The young people, who miss the professional services of vocational and career counseling in the process of selecting their subject combination at secondary school levels, can end up not being able to cope with the challenges that the selected subject combinations eventually pose to them individually. They may, out of desperation, resort to exam-malpractice. Whether such candidates succeed or fail in their efforts, the effect of such acts of desperation is negative for the society.

Effective and efficient professional vocational and career counseling programs should be put in place in Nigerian schools if this type of problems shall be reduced in the society. Initiating such an action in developing countries, especially in Nigeria, would not only help to put our labor force on a strong track, but also reduce the high rate of criminality in these countries. Directly put, vocational and career counselors cannot achieve effective and efficient services that could put the labor force in the right track without working hand-in-hand with other stakeholders in the field of education (teachers, principals, administrators, adult educators and other social workers), politicians, and civil society organizations. The following paragraphs offer strategies of achieving effective team spirit among such organizations working in developing countries, especially in Nigeria.

4. Achieving Strategic and Technical Capacity in Developing Countries

Collective thinking by experts from different academic disciplines and support and guidance by community leaders, politicians, parents, educators should go a long way to build a better world of work, where all individuals, regardless of social and economic background would have an opportunity to maximally utilize their endowed talents, abilities, potentials, and interests, bringing them to bear on the achievement of strategic and technical capacities in their different countries. The listed set of stakeholders should be ready to cooperate with each other and reach necessary compromises on contentious issues. The author of this paper is of the opinion that the following strategies should be considered in the effort to achieve such objectives.

Professionalization of Vocational and Career Counseling:

ALUEDE (2008) observed that the main problem confronting counseling profession in Nigeria is that of lack of professionalism on the part of the many “so called” experts in the counseling profession:

“Many of the fore-runners in counseling in Nigeria, especially in Nigerian Universities who certify potential counselor educators, do not have a single training in guidance and counseling. That is to say, many of the lecturers in this category have higher degrees in fields other than counseling, yet train students

in counseling presently, there is no law guiding the practice of counseling. Hence anybody can assume the role of counselor.” (ibd., p. 5).

ALUEDE (2008) has put it straight. His observation does not only apply to developing countries: it is a problem in most European Countries as well. European experts like ERTELT, (2007, p. 117ff) and SCHIERSMANN, (2007, p. 186ff and 2009, p. 12) and members of relevant professional organizations like European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP 2010, S. 12), Organization for Economic Cooperation and Development (OECD 2004, p.3ff), have also expressed similar opinions. The positive aspect is that most of the specialists in the field in Europe are already pursuing the track of achieving professionalism in the discipline.

ERTELT (2007) laid down the criteria that a standard curriculum in vocational and career counseling must fulfill. This was done in accordance with EU-competence profile in the area. As he contends, such standards can be achieved only when vocational and career counselors are accorded opportunities to participate in designing programs of study at the University level. Furthermore, such programs must fulfill the following international criteria:

1. Practical relevance
2. Strong academic content
3. Contribution to the personality and professional development of a counselor
4. Social relevance and consistency with national and international standards (ERTELT 2007, p. 120ff, my translation)

What ERTELT means here is that a study program should not only be of high standard in term of theories and practice and innovative ideas, it must equally be relevant for economic development and cooperation. It is only when this is done that graduates in the discipline would be able to compete both at the national and international labor market.

Team Work with other Stakeholders

NESTMANN argues that vocational and career counseling as profession must develop an interdisciplinary spirit. In presenting his case, he uses the expression “doppelt kompetente Grenzgänger” (NESTMANN 2011, S.62). Going further, he opines strongly that, the aim and objective of vocational and career counseling can be achieved only when the experts in the area adopt relevant interdisciplinary concepts in their training program which will enable students to understand that activities in their fields can only be pursued in cooperation with other stakeholders. For NESTMANN, social pedagogies, adult education, media science, politics and even cultural studies all have insights to offer to a professional vocational and career counselor (NESTMANN 2011, S.59ff).

The next important issue is the question of funding. Here, a career counselor has to be proactive, as he or she seeks to generate material and financial resources. He or she has to be ready to convince university administration as well as governmental and non-governmental organizations of the importance of his/her discipline. For instance, organizations like the Tertiary Education Trust Fund – which was founded in 1993 to work toward higher standards in

tertiary education in Nigeria – should be able to offer financial and material support for the activities of vocational and career counselors in Nigeria. It should not be too difficult for experts in counseling to convince this organization to release funds for important activities like academic workshops, conferences or programs to enlighten the public and policy formulators on the importance of vocational and career counseling. For international collaborations and exchange, international organisations like Ford Foundation (USA), CIDA (Canada), Swedish Agency for International Cooperation (SIDA) and Deutsche Gesellschaft für International Zusammenarbeit (GTZ, now GIZ), Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) both in Germany can be approached for funding. Such evidence of hard work and determination can go a long way in bringing an improvement in the activities of vocational and career counseling in Nigeria and stir the interest of stakeholders in making efforts to build a strong labor force in developing countries such as Nigeria.

Conclusion

The old adage which says, “teach a man to fish for himself rather than giving him fish to eat” implies in the current world of work that it is necessary to teach people how to do things by themselves, in order to ensure that they do not only learn to cater for their own needs, but also be useful for the generality of the society they live in and, if possible, be relevant in global development. This should be the goal and mission of a professional vocational and career counselor in a given society. Achieving this requires provision of effective and professional life-long-vocational and career counseling to all citizens of a country regardless of their social and economic background. Vocational and career counselors that will provide these important services must not only be ready to participate in relevant and continuous adult education programs in order to be aware of current developments in the discipline and, as well, master the methods of applying the “know-how” while on the field. Additionally, he or she should possess the ability to work hand-in-hand with a network of professionals in the world of work. Doing this will afford the practitioner the opportunity to be conversant with adequate and current job information and their requirements, as well as challenges that await the future employers and employee. In so doing, the relevance of a vocational and career counselor in the process of achieving strategic labor capacity will become very clear. Additionally, he or she will also be able to contribute to the process of ensuring individual development, personal satisfaction as well as economic stability of the country or nation.

References

- ALUEDE, O. (2008): A Roadmap to the Professionalization of Guidance and Counselling in Nigeria. In: Edo Journal of Counselling, Vol 1, No 1 (2008), S. 1 – 15; Available in: <http://www.ajol.info/index.php/ejc/article/viewFile/52379/40996> (last access: 01.12.2012).
- CEDEFOP (2004) (Hrsg.): Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung: Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des Cedefop von R.G. Sultana. Cedefop panorama series; 102, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Vocational and Career Counseling and Strategies for Developing Labor Capacity

- DEPARTMENT OF GUIDANCE AND COUNSELLING, UNIVERSITY OF IBADAN (2006): Reviewed Syllabus of Study, Ibadan.
- ENECH, G.A./OKON, I.E. (2008): The National Policy on Education: The Crisis and Challenges to Counsellors. In: Conference Proceeding for the 33rd Annual, University of Ilorin, Ilorin, Kwara State.
- ERTELT, B.J. (2007): Berufsberatung und beraterische Kompetenzen in europäischer Dimension. In: U. Sickendiek, F. Nestmann, F. Engel & V. Bamler (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 117 – 138.
- NESTMANN, F. (2011): Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von „Counselling“ und „Guidance“. In: M. Hammerer, E. Kanelutti & I. Melter (Hrsg.), Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung, Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- OBAFEMI AWOLOWO UNIVERSITY, ILE-IFE, NIGERIA (2000-2002): The Postgraduate College Handbook, Obafemi Awolowo University.
- OLATUNBOSUN, J.B. (2009): Examination Malpractice in Secondary Schools in Nigeria: What Substains it? Available in: http://ozelacademy.com/EJESV1N3_1.pdf (last access: 18.11.2012).
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD)/Europäische Kommission (2004): Berufsberatung – Ein Handbuch für Politisch Verantwortliche. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- SCHIERSMANN, Chr. (2007): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: U. Sickendiek, F. Nestmann, Engel, F. & V. Bamler (Hrsg.). Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 185 – 202.
- SCHIERSMANN, Chr./WEBER, P. C. (2009): Professionalität als Herausforderung: Ein Kompetenzprofil für das Beratungspersonal im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 4/2009, S. 9 -13.

Arbeitsmarktorientierte Berufsbildung unter besonderer Berücksichtigung des sogenannten informellen Sektors in Entwicklungsländern am Bsp. Westafrika: Anforderungen, Möglichkeiten und Instrumente für Personal- und Organisationsentwicklung

Eric J. W. Sawadogo

Burkina Faso/Dresden

1. Demographische Entwicklung und Problemsituation hinsichtlich Bildung und Beschäftigung in Westafrika (UEMOA-Mitgliedstaaten)

Die Westafrikanische Wirtschafts- und Währungsunion UEMOA hat sieben Mitgliedstaaten: Benin (Cotonou), Burkina Faso (Ouagadougou), Côte d'Ivoire (Abidjan), Mali (Bamako), Niger (Niamey), Togo (Lomé) und Senegal (Dakar). Diese Länder sind nach dem Entwicklungsindex der Vereinten Nationen 2011 Entwicklungsländer. Die Bevölkerung in dieser Region ist jung und das Bevölkerungswachstum relativ hoch (ca. 3 %).

Im Bildungs- und Beschäftigungsbereich kennzeichnen sich die UEMOA Mitgliedstaaten weiterhin durch:

- niedrige aber seit einigen Jahren schnell und fremdgesteuert¹ wachsende und oft kaum output-orientierte Einschulungsraten im Allgemein- sowie im Berufsbildungsbereich (z. B. im Rahmen von Millenniumsziele der Vereinigten Nationen),
- eine vollzeitschulische Berufsausbildung (ähnlich aufgebaut wie in Frankreich),
- eine stark verankerte „Traditionelle Lehre“ (berufliche Aus- und Weiterbildung) und
- eine sehr hohe Arbeitslosenrate, insbesondere unter den Absolventen der technischen und beruflichen Bildung (18 %) (STATECO 2005, S. 49).

In diesen westafrikanischen Ländern bietet also der Arbeitsmarkt den Absolventen der Berufsbildung z. B. wenig Durchschaubarkeit und Zugangsmöglichkeiten. Diese Beschäftigungs- und Bildungssituation bestätigen viele Untersuchungen, wie z. B. die UEMOA²-Untersuchung. Diese hohe Arbeitslosigkeit unter den Berufsschulabsolventen wirft Fragen nach der Qualität, der Bedarfsgerechtigkeit und der erforderlichen Arbeitsmarktorientierung der Berufsbildung in der Region auf, z. B.: Für welche beruflichen Tätigkeiten, welche Be-

¹ Bildungsinvestitionen zur Bildungsförderung im Grundschulbereich sind in vielen Entwicklungsländern (z. B. in Burkina Faso) in der Praxis vorwiegend auf die Erhöhung der Einschulungsrate zur Erreichung der Millennium Development Goals (MDG 2) ausgerichtet. Es werden z. B. neue Schulen oder vorübergehende Schuleinrichtungen gebaut sowie neue Schulklassen eröffnet, die oft allerdings den Mindestqualitätsstandards des jeweiligen Entwicklungslandes selbst nicht genügen. Qualitative Aspekte und Kriterien zur Sicherung der Qualität des quantitativen Bildungsangebots sowie Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung auch bezüglich lokaler, endogener, kultureller, gesellschafts-, beschäftigungs- und arbeitsmarktpolitischer Anforderungen des jeweiligen Landes werden dabei oft entsprechend unzureichend berücksichtigt und gefördert. Quantitative Bildungsziele z. B. im Rahmen von Millenniumszielen der Vereinigten Nationen sollten nicht zum Selbstzweck von Bildungsinvestitionen werden.

² Enquête 1-2-3 dans les principales agglomérations de sept Etats membres de l'UEMOA (Union Economique et Monétaire Ouest Africaine).

schäftigung und in welchem Arbeitsmarkt werden die Jugendlichen ausgebildet bzw. vorbereitet und welche Rolle spielt der sog. informelle Sektor dabei? Welche Anforderungen werden an die Personal- und Organisationsentwicklung gestellt?

Diesen Fragen u. a. wurden bereits im Rahmen einer Untersuchung³ zur „Arbeitsmarktorientierten Berufsbildung unter besonderer Berücksichtigung des sog. informellen Sektors“ (SAWADOGO 2012) nachgegangen. Dabei analysiert der Autor exemplarisch die schulische Facharbeiterausbildung in Elektronik und der Arbeit von Elektronikern, insbesondere im sogenannten informellen Sektor in Ouagadougou (Burkina Faso) und hinsichtlich der demographischen Entwicklung, der Bildungs- und Beschäftigungssituation sowie der wichtigen Rolle des sogenannten informellen Sektors, die einen Paradigmenwechsel zur Gestaltung arbeitsmarktorientierter Berufsbildung unter Berücksichtigung des sogenannten informellen Sektors in Entwicklungsländern erfordert.

2. Rolle des informellen Sektors in Beschäftigung, Wirtschaft und Bildung und Konsequenzen für die Gestaltung arbeitsmarktorientierter Berufsbildung

Zum ersten Mal in der Periode von 2001 bis 2003 wurde im Auftrag der Westafrikanischen Wirtschafts- und Währungsunion UEMOA eine repräsentative Untersuchung über den sogenannten informellen Sektor in den sieben Westafrikanischen Mitgliederhauptstädten Cotonou, Ouagadougou, Abidjan, Bamako, Niamey, Dakar und Lomé durchgeführt. Dieser UEMOA-Studie zufolge arbeiten 76,2 % der Beschäftigten in den UEMOA-Hauptstädten im sogenannten informellen Sektor, wobei 36,7 % der Beschäftigten unter 26 Jahre alt ist, und 73,6 % der Beschäftigten arbeiten als Selbstständige (STATECO 2005, S. 53ff). Der sogenannte informelle Sektor wurde in dieser Untersuchung als die Gesamtheit der Produktionseinheiten ohne administrative Registrierungsnummer (Buchungsnummer) und/oder formelle schriftliche Buchhaltung bezeichnet, in der die Erstellung einer Betriebsrechnung bzw. Betriebsbilanz nicht möglich ist (UEMOA 2004).

Diese Studienergebnisse bestätigen die wichtige Rolle des sogenannten informellen Sektors in Beschäftigung, Wirtschaft und Bildung in diesen Ländern. Es ist allerdings zu konstatieren, dass trotz großer wirtschaftlicher und beschäftigungspolitischer Bedeutung des sogenannten informellen Sektors in den o. g. Ländern und im Allgemeinen in Entwicklungsländern dieser bisher bei der Gestaltung von beruflichen Lehr- und Lernprozessen nicht entsprechend und ausreichend berücksichtigt wird. Allerdings wird sich aufgrund mangelnder Beschäftigungsalternativen im formalen Sektor auch ein wichtiger und wachsender Teil von (Berufs-) Schulabsolventen im informellen Sektor beschäftigen müssen (s. Abb. 1). Dazu müssen jedoch Schüler in Bildungseinrichtungen sowie die Akteure des Arbeitsmarktes und des Bildungssystems bereits im Vorfeld vorbereitet werden.

³ Untersuchung im Rahmen der Dissertationsarbeit zum Thema „Arbeitsmarktorientierte Berufsbildung unter besonderer Berücksichtigung des sog. informellen Sektors in Burkina Faso – Verantwortlichkeiten, Strukturen und Professionalisierung“ W. J. E. SAWADOGO, TU Dresden, 2012.

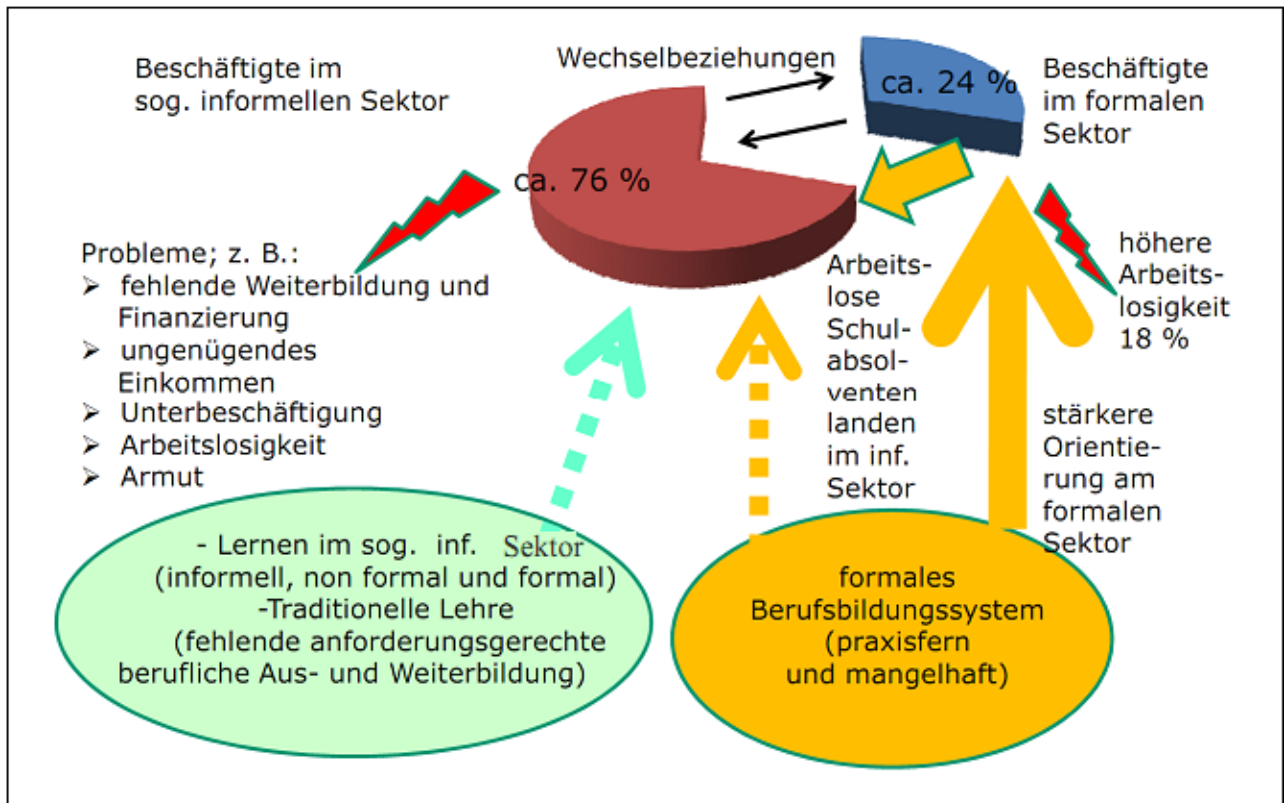


Abb.1: Beschäftigungsstruktur, Berufsbildungssituation und berufliche Integration am Arbeitsmarkt in UEMOA-Hauptstädten insgesamt (eigene Darstellung)

Der sogenannte informelle Sektor hat positive Aspekte (z. B. Wirtschafts- und Beschäftigungserfolge) und darf nicht nur auf die negativen Aspekte (z. B. Armut und Unterbeschäftigung) reduziert werden. Aus dem informellen Sektor ist es eben vielen Beschäftigten gelungen, erfolgreiche formale Betriebe aufzubauen. Solche wirtschaftlichen Erfolge können und müssen gefördert werden, indem Facharbeiter im informellen Sektor berufs- und anforderungsgerecht unterstützt werden.

Es ist also dringend erforderlich, aufgrund der zunehmenden Beschäftigungs-, Wirtschafts- und Bildungsrelevanz der Tätigkeitsbereiche in diesem Sektor sowie aufgrund der Anforderungen an die berufliche Kompetenzentwicklung der Menschen für Beschäftigung nicht nur im formalen, sondern auch im sogenannten informellen Sektor dieser Länder, dass der sogenannten informelle Sektor bei der Gestaltung von beruflichen Lernprozessen im Bildungssystem stärker berücksichtigt wird.

Die Arbeitsmarktorientierung der Berufsbildung unter besonderer Berücksichtigung des sogenannten informellen Sektors muss mindestens zwei Ausrichtungspunkte enthalten:

- o Der erste Ausrichtungspunkt betrifft die Orientierung in der Gestaltung der beruflichen Lern- und Lehrprozesse in der (schulischen) Aus- und Weiterbildung auf reale Arbeits- und Geschäftsprozesse am Arbeitsmarkt, insbesondere im sogenannten informellen Sektor.

- Der zweite Ausrichtungspunkt bzw. Zielstellung ist die Qualität der beruflichen Weiterbildung für die Beschäftigten, insbesondere im sogenannten informellen Sektor.

Daraus entstehen für die Akteure, insbesondere für die Personal- und Organisationsentwicklung Berufsbildungs- und Beschäftigungsstrukturen entsprechende Konsequenzen und Anforderungen.

3. Anforderungen, Möglichkeiten und Instrumente für die Personal- und Organisationsentwicklung

3.1 Notwendiger Paradigmenwechsel zum sogenannten „informellen Sektor“

Die besondere Berücksichtigung des sogenannten informellen Sektors in der Berufsbildungs- und Beschäftigungspolitik fordert bei den internationalen und lokalen politischen Akteuren (z. B. Bildungs-, Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitiker) einen Paradigmenwechsel. Dieser Paradigmenwechsel zielt auf eine Änderung der Wahrnehmung und der Wertschätzung des „nicht formalen Beschäftigungssektors“ in Entwicklungsländern, der unter dem negativ geprägten Begriff „informeller Sektor“ allgemein beschrieben wird. Der notwendige Paradigmenwechsel soll dazu führen, dass die nicht formalen Beschäftigungsbereiche in Entwicklungsländern als positiv, legal, entwicklungswürdig, -fördernd und -fähig betrachtet werden.

Dem Autor zufolge ist der sogenannte informelle Sektor als der beschäftigungs- und bildungsrelevante Bereich des Arbeitsmarktes zu verstehen, indem anerkannte (berufliche) Zugangsqualifikationen sowie formale Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse (z. B. Berufsordnung, Arbeitsvertrag, Kranken- und Arbeitsversicherung, regelmäßiges Einkommen), insbesondere die Gewährleistung zumindest eines nationalen Mindestlohns für die Beschäftigten nicht existieren (vgl. SAWADOGO 2012, S. 38).

3.2 Förderung beruflicher Kompetenzentwicklung im und für den sogenannten informellen Sektor unter Berücksichtigung der kontextspezifischen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen

Die Facharbeit im sogenannten informellen Sektor unterscheidet sich von der des formalen Sektors nicht nur im Bezug auf die Arbeitsverhältnisse und -bedingungen, sondern auch im Bezug auf den Umfang und die Komplexität der beruflichen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an Facharbeiter (Tätigkeitsanforderungen). Den Beschäftigten im sogenannten informellen Sektor am Beispiel der Elektroniker fehlen nämlich der staatliche Arbeitsschutz, die staatlich geregelten Tarifverträge, die z. B. durch den Berufsverband geregelten Dienstleistungskosten, der „Komfort“ und die „Sicherheit“ eines formalen Beschäftigungsverhältnisses. Im sogenannten informellen Sektor, in dem die Arbeitnehmer oft ihre eigenen Arbeitgeber sind, sind die individuellen Handlungskompetenzen der Einzelnen als Allokationskriterien zu betrachten. Nach Auffassung des Autors lassen sich die berufliche Handlungskompetenz und damit die Professionalität von Facharbeitern im sogenannten informellen Sektor durch die erfolgreiche Bewältigung von beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozessen sowie ihre Fähigkeit, diese Arbeitsleistung durch gerechte finanzielle Gegenleistung beim Kunden sichern zu können und damit eigene Lebensbedingungen verbessern zu

können, nachweisen (ebd. S. 87). Diese kontextspezifischen beruflichen Kompetenzanforderungen sind bei der Gestaltung beruflicher Kompetenzentwicklungsprozesse für die Beschäftigung im sogenannten informellen Sektor zu berücksichtigen. Die hohe Arbeitslosigkeit unter den Berufsschulabsolventen weist nicht nur auf inhaltliche, sondern auch strukturelle und systemimmanente Probleme der Berufsbildungssysteme hin.

3.3 Schaffung von handlungsfähigen Struktur- und prozessbezogenen Organisationseinheiten sowie handlungskompetentem Personal auf der Makro-, Meso- und Mikroebene der Berufsbildungsgestaltung

Zur Gestaltung einer arbeitsmarktorientierten Berufsbildung unter besonderer Berücksichtigung des sogenannten informellen Sektors sind handlungsfähige struktur- und prozessbezogenen Organisationseinheiten sowie handlungskompetentes Personal auf der Makro-, Meso- und Mikroebene der Berufsbildungsgestaltung zu schaffen, welche folgende Aufgaben anhand z. B. folgender Instrumente anforderungsgerecht bewältigen.

- Effektive und effiziente Gestaltung und Steuerung von Veränderungsprozessen, Qualitätsentwicklungs- und Fördermaßnahmen sowie Entwicklung bedarfsgerechter Weiterbildungsmaßnahmen für und in diesem Beschäftigungsbereich, z. B. problemorientierte Ermittlung von Lernbedarfen/Lernzielen und kompetenzorientierte Gestaltung von beruflichen Lernprozessen; Weiterbildungspersonal und -einrichtungen (z. B. Berufsverbände, die N'GOs sowie alle Verantwortlichen in der Aus- und Weiterbildung von Beschäftigten im sogenannten informellen Sektor) müssen die Weiterbildungsqualität von beruflichen Maßnahmen (Planung, Durchführung und Kontrolle von Weiterbildungsangeboten) in den Vordergrund stellen und dafür Qualitätsanforderungen für Kurse erarbeiten. Zur Gestaltung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen *für* Beschäftigte im sogenannten informellen Sektor am Beispiel der Elektroniker in Ouagadougou kann der *Leitfaden bzw. die Gestaltungshilfe zur Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten* (SAWADOGO 2011, S. 199) als Planungsinstrument angewendet werden (s. Tab. 1).
- Bildungsplanung unter effektiver Berücksichtigung des Wechselverhältnisses zwischen Bildung, Arbeitsmärkten und Beschäftigung (Mischform von Manpower- und Social-Demand-Ansatz, Cost-Benefit-Modell, integraler Ansatz).
- Berücksichtigung beschäftigungs- und bildungsrelevanter Aspekte des sogenannten informellen Sektors bei Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene (Situationsbezug, traditionelle Berufe, Kooperation, Beratung, Curriculumentwicklung und Curricula, Erwachsenenbildung, permanente Steuerungsprozesse mit erforderlichen geeigneten Strukturen und Verantwortlichkeiten): Als Verfahren für die Curriculumentwicklungsarbeit kann hier *der Praktikumsbericht bzw. betriebspraktikabasierte Verfahren*⁴ zur Aktualisierung von Ausbildungs-

⁴ Durch dieses *praktikumsberichte- bzw. betriebspraktikabasiertes* Verfahren zur Entwicklung und Aktualisierung von Curricula können informelle Kenntnisse, Wünsche und Vorschläge von Lehrern und Schülern sowie von Betrieben und insbesondere Fachleuten im informellen (traditionellen) und im formalen Sektor erfasst, dokumentiert und begründet an die verantwortliche Struktur für Curricula und Curriculumentwicklung zur Analyse und Weitererarbeitung weitergeleitet werden. Dadurch

berufen und deren Curricula (ebd. S. 178ff) als flexibles, systematisches, kostengünstiges und handhabbares Instrument sowie als systeminterner Mechanismus zur Qualitätsentwicklung verwendet werden (s. Abb. 2).

4. Fazit

Die Entwicklung beschäftigungswirksamer Berufsbildung impliziert anforderungsgerechte Personal- und Organisationsentwicklung bei den Verwaltungs- und Gestaltungsstrukturen (z. B. Steuerung, Spezialisierung, Kooperation, Koordination, Leitungssystem, Entscheidungsdelegation und Kompetenzverteilung) zur Bewältigung der Leistungsanforderungen. Berufliche Lehr- und Lernprozesse sollen sich stärker wie bisher auf die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung des Landes beziehen und anforderungsgerecht kompetente Fachkräfte für lokale beschäftigungsrelevante Tätigkeitsbereiche aus- und weiterbilden. Dadurch wird die wirtschaftliche und soziale Entwicklung dieser Länder endogener (KI-ZERBO 1992), effektiver und nachhaltiger. Angesichts der nicht zufriedenstellenden Bilanz im Bildungs- und Wirtschaftsbereich 50 Jahre nach der Unabhängigkeit dieser westafrikanischen Staaten ist es dringend erforderlich, neue Wege für Bildung, Beschäftigungsförderung und wirtschaftliche Entwicklung unter Berücksichtigung der lokalen Bildungs- und Beschäftigungsverhältnisse (z. B. des sog. informellen Sektors) in diesen jungen Nationalstaaten zu suchen, zu erproben und zu entwickeln.

werden die Entscheidungs- und Handlungsgrundlagen sowie die Legitimation, die Handlungskompetenz und -fähigkeit der für die Curricula verantwortlichen Berufsbildungsstrukturen gestärkt und erhöht. Dieses Curriculumentwicklungsverfahren sieht einen Aktualisierungsprozess der Curricula mit fünf Phasen vor, die mit festgelegten Terminen im Schuljahr aufeinander folgen. Dadurch wird die Curriculumentwicklung prozessbegleitend, zeitlich kürzer, weniger bürokratisch sowie näher an beruflichen Lern- und Handlungssituationen begründet, initiiert, geplant, durchgeführt und ausgewertet. Die Aktualisierung von Curricula soll als eine prozessbegleitende Aufgabe der Berufsausbildung verstanden werden; für weitere Präzisierungen siehe SAWADOGO 2011.

Tab. 1: Leitfaden bzw. Gestaltungshilfe zur Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten für Beschäftigte im sogenannten informellen Sektor am Beispiel der Elektroniker in Ouagadougou (Quelle: SAWADOGO 2011, S. 199)

Weiterbildungsangebote	Wichtige Aspekte für Elektroniker im sogenannten informellen Sektor
Weiterbildungsinhalten:	<ul style="list-style-type: none"> - Informatik-Service, Drucker, Kopierer, neue USB-Geräte, - Fernseher, neue elektronische Geräte, Videorecorder Reparaturtechniken und -methoden, - Messgeräte (Kapazimeter, Multimeter), Vergleichstabellen, Bauelemente, - Betriebswirtschaft einer elektronischen Werkstatt, Kredite und Finanzierungsmöglichkeiten, Kalkulation von Reparaturkosten, - Umgang mit Innovationen, Überflutung des Marktes durch Geräte mit schlechter Qualität, Technologische Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationsmedien, - Unternehmensführung, - Einstellung und Werte der Handwerker, Konflikte mit Kunden, - Rechte und Pflichten in der Berufsausübung, Umwelt, Hygiene.
Zeit/Dauer:	<ul style="list-style-type: none"> - Die Bildungsmaßnahmen sollen außerhalb der Arbeitszeit stattfinden und drei Stunden pro Tag nicht überschreiten, z. B. im Zeitraum von 18:00 - 22:00 Uhr.
Ort:	<ul style="list-style-type: none"> - Der Ort spielt keine große Rolle. Es soll Möglichkeiten geben, theoretisches und praktisches Wissen zu erwerben sowie Übungen an konkreten Arbeitsaufträgen in Elektronik durchzuführen.
Sprache:	<ul style="list-style-type: none"> - Die Maßnahmen sollte in den lokalen Sprachen und in Französisch angeboten werden.
finanziellen Beitrag:	<ul style="list-style-type: none"> - Die Handwerker sollten einen eigenen Beitrag leisten und die Kosten nicht zu hoch sein.
didaktisch-methodischen Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> - Die Maßnahme soll praxisnah sein und sich an der Arbeit an konkreten Arbeits- und Kundenaufträgen in der Elektronik orientieren.
Qualifikation der Weiterbildner	<ul style="list-style-type: none"> - Die Maßnahme soll von erfahrenen Handwerkern in der Elektronik als Weiterbildner oder aber von Reparateuren von formalen Betrieben (z. B. SONY Unternehmen) durchgeführt werden.
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Es sollte Klarheit über die Zuständigkeiten bestehen und breitere Informations- und Kommunikationskanäle genutzt werden.

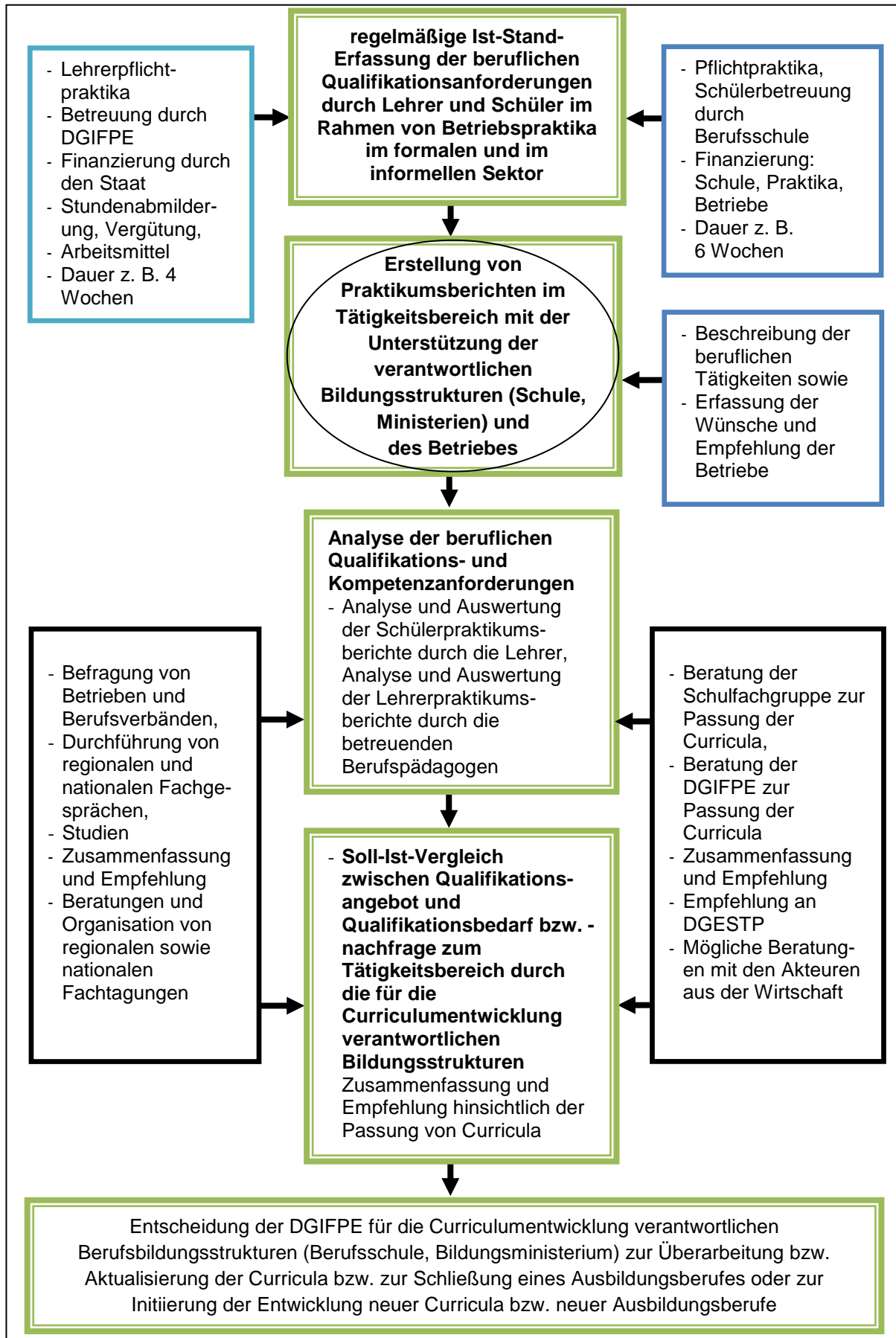


Abb. 2: Praktikumsberichte- bzw. betriebspraktikabasierte Verfahren zur Aktualisierung von Ausbildungsberufen und deren Curricula (SAWADOGO 2011, S. 180)

Quellen

- KI-ZERBO, J. (1992/dir. publ.): La natte des autres (pour un développement endogène en Afrique). Paris, CODESRIA/Karthala.
- SAWADOGO, W.J. E. (2011): Arbeitsmarktorientierte Berufsbildung unter besonderer Berücksichtigung des sog. informellen Sektors in Burkina Faso – Verantwortlichkeiten, Strukturen und Professionalisierung, TUD, 2011 (Dissertationsarbeit).
- SAWADOGO, W. J. E. (2010): Connection of non-formal Training to formal Training in the VET systems in West Africa: Concepts from Benin, Burkina Faso and Senegal, Vientiane, 2010 in <http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~ast/Alumni/Vientiane.htm>
- STATECO (2005): L'emploi, le chômage et les conditions d'activité, enquête 1-2-3 phase 1, im Internet unter: <http://www.insee.fr/fr/insee-statistique-publique/connaitre/stateco/stateco99/stec99d.pdf> (Letzter Zugriff 22.11.2012).
- UEMOA - UNION ECONOMIQUE ET MONETAIRE OUEST AFRICAINE (2004): Le Secteur Informel dans les Principales Agglomérations de sept Etats Membre de l'UEMOA – Performances, Insertion, Perspectives; im Internet unter: www.uemoa.int/Documents/Publications/Rapport_d_enquete/RapSectInform2.pdf (Letzter Zugriff 16.7.2007).

Einfluss von globalen Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung auf Organisationen und ihre Entwicklung

Stephanus Mulyadi

Indonesien

Einführung

Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Unterstützung der Entwicklung von Organisationen. Die Frage ist, wie Organisationen diese Möglichkeiten effektiv nutzen können? Eine sehr wichtige Technologie, die die Arbeit von Organisationen heute stark vereinfacht und eine Vielzahl von Lern-Medien für Organisationen anbietet, ist die Informationstechnologie (IT). Die gegenwärtig hervorragende Entwicklung im IT-Bereich, vor allem im Bereich der Informatisierung und Virtualisierung, ermöglicht es Organisationen sogar eine globale Interaktionskette aufzubauen, in der den Organisationen weltweite Kommunikation in Echtzeit (durch Skype, TeamViewer, Live-Streaming Programme usw.) möglich ist.

I. Problemstellung

Globale Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung sind Infrastrukturen, die für Interventionen in der Personal- und Organisationsentwicklung eine große Rolle spielen könnten. Es ist davon auszugehen, dass globale Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung einen Einfluss auf Organisationen und ihre Entwicklungen haben. Aber wird die Kapazität der Organisationen nach der Intervention stärker werden? Welchen Einfluss haben globale Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung auf Organisationen und ihre Entwicklung? Diese Fragen werden in diesem Artikel diskutiert werden.

II. Theoretischer Hintergrund

Laut USMAN (2011) sollten im Kontext der Gesellschaftsentwicklung Ziele von Interventionen geplant sein. Von einer Intervention wird erwartet, dass sie zu positiven Effekten führt, die den Menschen wachsen lassen. Nach USMAN ist zu messen, ob die Maßnahme einen positiven Einfluss auf die Gesellschaft hat und ob nach der Intervention die Gemeinden in der Lage sind, positiv auf neue Veränderungen als Folge der Intervention zu reagieren (USMAN 2011, S.16). Eine Intervention gilt demnach als erfolgreich, wenn nach der Intervention die Kapazität der Gemeinschaft erhöht ist. Mit anderen Worten: Kapazität ist die Fähigkeit der Gesellschaft, sich positiv an Neuerungen anzupassen (siehe Abb.1).

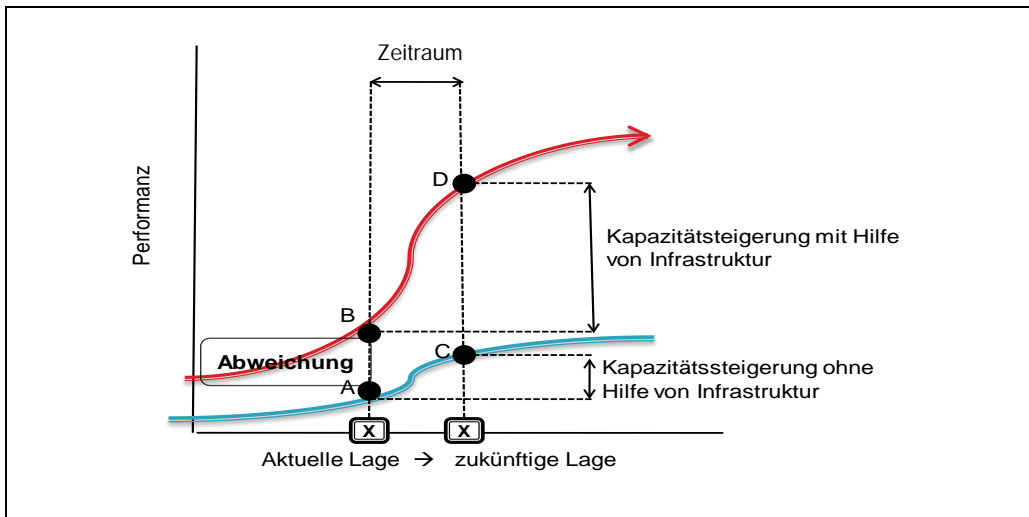


Abb. 1: Vergleich der Kapazitätsentwicklungsebenen mit und ohne Hilfe von Infrastruktur (Quelle: USMAN 2011, S.16)

Was in diesem Artikel als „globale Interaktionskette“ bezeichnet wird, ist die weltweite digitale Vernetzung, die aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Organisationen ermöglicht. Durch diese Kette werden die Organisationen miteinander verbunden, so dass sie miteinander interagieren oder kommunizieren können. Als Beispiel von computer-mediated-communication (CMC) sind u.a. folgende Medien zu nennen: *cloud computing* (WINNAS & BROWNS 2009), *enterprise solution*¹ oder *low tech technology* wie SMS (Short Message Service), Telekonferenzen² usw.

Wie beeinflussen nun globale Interaktionen, Informatisierung und Virtualisierung Organisationen und ihre Entwicklung? Nach der *social penetration theory* von IRWIN ALTMAN & DALMAS TAYLOR (1973) verläuft im Interaktionsprozess mit Anderen immer auch ein gradueler Anpassungsprozess an die jeweiligen Interaktionspartner. Ob dann die Interaktion eine positive Wirkung auf die Interagierenden hat, hängt maßgeblich von der Motivation und Anpassungsfähigkeit der Interagierenden ab (ALTMAN & TAYLOR 1973). Diese Meinung steht im Einklang mit der Stellungnahme USMANS, der besagt, dass die Organisation einen positiven Effekt durch globale Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung bekommen würde, wenn sie in der Lage ist, sich den Veränderungen als Ergebnis der Interventionen der entwickelten Infrastrukturen anzupassen (USMAN 2011).

III. Einfluss - Mapping

1. Methodisches Vorgehen

Um den Einfluss globaler Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung auf die Organisation und ihre Entwicklung näher zu beleuchten, wurde durch den Autor im Mai 2012 eine Umfrage durchgeführt. Es wurden 30 Organisationen in Indonesien (10 private Unternehmen, 6 staatliche Organisationen, 10 Bildungsorganisationen und 4 Nichtregierungsorganisationen) durch eine Online-Befragung befragt. Der Beurteilungsansatz basierte auf ei-

¹ Siehe <http://www.comptechdoc.org/independent/enterprise>.

² Siehe <http://www.edutopia.org/online-learning-overview-video>.

nem Vergleich zwischen dem Zustand der Organisation *ante* (vor) und *post* (nach) der Intervention mittels globaler Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung, und zielt somit auf die Wirkung der Interventionen. In dieser Befragung beginnt die Zielgruppe mit einer Bewertung ihrer aktuellen Lage, in Form einer retrospektiven Beschreibung der Abfolge von Ursache und Wirkung, bis der Beitrag der globalen Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung identifiziert wird. Analysiert wurden die Entwicklungen in den befragten Organisationen zwischen dem Zeitraum von 2008 bis 2012.

2. Umfrageschwerpunkte

Der erste Schwerpunkt betrifft die wichtigsten Bedingungen zur Gewährleistung globaler Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung. Haben die Organisationen die Motivation und Fähigkeit, Interaktionsketten, Informatisierung, Virtualisierung und vorhandene Medien/Informationen zur Entwicklung Ihrer Organisation zu benutzen, gibt es Probleme und wenn ja, wo liegen diese?

Der zweite Schwerpunkt betrifft den Einfluss der globalen Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung auf die Organisation und ihre Entwicklung. Welchen Einfluss haben globale Interaktionskette, Informatisierung und Virtualisierung auf die Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitglieder der Organisation, auf die zwischenmenschliche Beziehungen innerhalb der Organisation, auf die Persönlichkeitsentwicklung der Mitglieder der Organisation und auf die organisatorische Leistung (Geschwindigkeit und Genauigkeit der Arbeit)?

3. Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse der Umfrage können wie folgt zusammengefasst werden. Alle befragten Organisationen (30 Organisationen) haben eine starke Motivation, um Interaktionsketten, Informatisierung, Virtualisierung und vorhandenen Medien/Informationen zur Entwicklung ihrer Organisation zu nutzen. Das Problem liegt leider darin, dass für die meisten Organisationen (83 %) noch ein Mangel an notwendigen Kompetenzen besteht, um Interaktionsketten, Informatisierung, Virtualisierung und vorhandene Medien/Materialien effektiv zu nutzen. Das nächste Problem liegt in einem mangelnden Wissensmanagement in der Organisation (76,6 %). Sie haben Schwierigkeiten, neue Technologien anwenden zu lernen.

a. Einfluss auf die Steigerung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitglieder der Organisation

Auf die Frage „haben Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung einen Einfluss auf die Organisation und ihre Entwicklung?“, ist die überwiegende Antwort klar: „Ja“!. Das Ergebniss der Umfrage zeigte: mehr als 83 % (27 von 30) der befragten Organisationen fand, dass sich die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Mitglieder nach der Intervention stark verbesserten. Technisch machen Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung die Welt „*flat*“, Interaktion läuft schneller und Informationen stehen *at finger tip* für alle in der Organisation zur Verfügung. Dies unterstützt oder ermöglicht allen Mitgliedern der Organisation, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter zu entwickeln.

Mit Hilfe der ICT wurde in den letzten Jahren in Indonesien die Kommunikation mit Freunden, Kollegen oder anderen Organisationen auf der ganzen Welt im *Cyberspace* über *Facebook*, *BBM*, *LinkedIn*, *Milinglists (Group)*, oder SMS problemlos durchgeführt. In den Universitäten sowie in den Schulen wurden Telekonferenzen im Unterricht ein übliches Gestaltungsmittel. Yayasan Sosial Bina Sejahtera (YSBS³), eine nationale soziale Stiftung in Indonesien, ist eines von vielen Beispielen, für den Austausch mit Partnerorganisationen im Ausland (Deutschland, Irland, USA und Australien), der üblicherweise mittels Telekonferenzen durchgeführt wird. Bei der Kommunikation wurden E-Mail, *Skype* und *TeamViewer* oder *Wizig Virtual Classroom* häufig verwendet. Die Entwicklung von ICT hilft den Dozenten, Forschern u.a., welchen der Zugang zu Bibliotheken bisher sehr beschränkt war, den Zugriff auf Informationsressourcen, die für ihre Arbeit und ihr Leben sehr wichtig sind, zu gewährleisten.

Mit neuen Technologieentwicklungen im Bereich der Mobiltelefone und iPad ist es umso leichter, barrierefrei auf das Internet zuzugreifen. Als Folge ist die Welt jetzt immer enger vernetzt, die Kommunikation wird immer schneller werden und fast alle Informationen, die wir brauchen, sind *available at finger tip*. Die Ergebnisse einer aktuellen Umfrage unter den Bauern, Fischern und den kleinen und mittleren Unternehmen im Bereich der heimischen Industrien auf dem Lande auf den Inseln Borneo und Java in Indonesien zeigten, dass die Entwicklung von drahtlosen Kommunikationstechnologien großen Einfluss für die Entwicklung ihres Unternehmens bringen.

b. Einfluss auf die zwischenmenschlichen Beziehungen in den Organisationen

Laut den Ergebnissen der Umfrage, sagen nur 23 % (7 von 30) der befragten Organisationen, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Organisation nach einer Intervention besser ist. Hingegen sagen rund 77 % (23 von 30), dass die Intervention zu einer Vernachlässigung von realen Beziehungen zwischen den Personen in der realen Arbeitswelt führt. Die Mitglieder der Organisation verbringen mehr Zeit, um "für sich selbst" im Internet zu surfen, als mit Kollegen in der Organisation zu kommunizieren. Jeder Mensch beschäftigt sich mit dem Handy, Black Berry, iPad oder auf dem eigenen Laptop, sodass die Beziehungen zwischen den Personen in der realen Welt vernachlässigt werden. Das heißt, dass sich die Intensität der sozialen Interaktion zwischen den Mitgliedern der Organisation zu verringern scheint. Wenn diese Situation sich ständig weiter entwickelt, kann sie, im Kontext der indonesischen Kultur, zu einem verminderten Sinn für die Familie innerhalb der Organisation führen, was wiederum die Organisation selbst schwächen könnte.

Unter dem Aspekt der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Organisation kann jeder in der heutigen Ära der Technologie-Revolution ein Empfänger-Übermittler-Produzent von Information/Ideen sein. Dann wird ihre Wirkung auf die Organisation von der Reife der einzelnen Person in dieser Organisation abhängen, sowohl in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben als auch als Empfänger-Übermittler-Produzent von Informationen/Ideen. Das bedeutet aber nicht, dass zwischenmenschliche Beziehungen oder soziale Interaktionen innerhalb von Organisationen zunehmen und vertrauter werden.

³ Siehe <http://www.ysbs.or.id>.

c. Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Organisationsmitglieder

Mehr als 90% (28 von 30) der Befragten sagten, dass sich die Persönlichkeit der Mitglieder der Organisation nach der Intervention um das Doppelte verbessert hat. Als wichtigste Veränderung sind folgende genannt worden: Selbstvertrauen, Einstellungen und Selbstmotivation der Mitglieder der Organisation wurden verbessert, was für die Organisationsentwicklung sehr wichtig ist.

Jedes Mitglied der Organisation sollte die gleichen Chancen haben, um intelligenter zu werden und seine Persönlichkeit zu entwickeln. Globale Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung bieten grenzenlose Lernmöglichkeiten für alle an. Wenn jemand nicht bereit ist zu lernen, wird er als ein "leeres Schneckenhaus" (indonesisches Sprichwort) verlassen werden. Dieses Sprichwort deutet an, dass wir eine Einstellung brauchen, in der alle bereit sind, ständig zu lernen.

d. Einfluss auf die Steigerung der Leistung der Organisation (Geschwindigkeit und Genauigkeit der Arbeit)

Die Leistung der Organisation wurde aus der Differenz des Vergleichs der Organisationsperformanz vor und nach der Intervention gemessen. Die Verbesserung der Performanz der Organisation ist u.a. auf folgende Weise charakterisiert: niedriges Stressniveau, hohe Arbeitszufriedenheit, gesteigerte Geschwindigkeit der Arbeit, gesteigerte Genauigkeit der Arbeit, reibungslose Funktion des Arbeitssystems (Standard Operating Procedure), Effektivität und Effizienz der Arbeitszeit, erhöhte Produktion und Kundenzufriedenheit etc. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Performanz bei 76,6 % (23 von 30) der Organisationen nach der Intervention dreimal besser war als zuvor. Demgegenüber haben 23,3 % (7 von 30) Organisationen angegeben, dass sich die Performanz ihrer Organisation vor und nach der Intervention nicht signifikant unterscheidet.

Die verbesserte Leistung der Organisation ist der Beweis dafür, dass die Kapazität der Organisation sich nach einer Intervention mittels globaler Interaktion, Informatisierung und Virtualisierung entwickelt. Das bedeutet, dass globale Interaktion, Informatisierung und Virtualisierung einen positiven Einfluss auf Organisationen und ihre Entwicklung haben. Warum einige Organisationen nach der Intervention ihre Fähigkeiten nicht erfolgreich entwickeln, liegt laut der sieben nicht erfolgreichen Organisationen an mehreren Gründen: erstens, weil sie nicht in der Lage sind, die angebotenen Informationen/Materialien und Programme/Technologien in vollen Zügen zu nutzen, und zweitens, weil sich die Organisationen nicht auf die Veränderungen einstellen konnten. Die größten Hindernisse liegen im Mangel an technischer Kompetenz in der Nutzung von IT und der schwachen Beherrschung einer Fremdsprache (Englisch).

IV. Zusammenfassung und Abschluss

Die Umfrage zeigt, dass globale Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung erheblichen Einfluss auf Organisationen und ihre Entwicklung haben können. Ein positiver Einfluss auf Organisationen und ihre Entwicklung ist besonders dann gegeben, wenn die Organisation die neuen Möglichkeiten effektiv und sinnvoll nutzt. Das Internet bietet sehr viele Informationen und die Entwicklung von IT ermöglicht es Organisationen unabhängig von Zeit

und Ort auf Informationen im Internet zuzugreifen. Das bedeutet, dass Organisationen eine erhöhte Chance haben, verfügbare Informationen zu erlangen. Was hier nötig ist, ist die Reife der einzelnen Mitglieder einer Organisation und ein Lern-Management in der Organisation, so dass globale Interaktionsketten, Informatisierung und Virtualisierung einen maximalen positiven Einfluss auf die Organisation und ihre Entwicklung entfalten können.

Quellen

ALTMAN, I., & TAYLOR, D., (1973): *Social Penetration. The Development of Interpersonal Relationships*; New York: Holt, Rinehart and Winston.

USMAN, S. (2011): *Aspek Sosial Pembangunan Infrastruktur*. MICD-UGM, Yogyakarta.

WINNAS, Th. B. & BROWNS, J. S. (2009): *Cloud computing. A Collection of Working Papres*; im Internet unter: <http://www.johnseelybrown.com/cloudcomputingpapers.pdf> (Letzter Zugriff 07.12.2012).

COMPETC (ohne Jahr): *Enterprise Solutions*; im Internet unter: <http://www.comptechdoc.org/independent/enterprise> (Letzter Zugriff 07.12.2012).

EDUTOPIA (ohne Jahr): *Online-Learning*; im Internet unter: <http://www.edutopia.org/online-learning-overview-video> (Letzter Zugriff 07.12.2012).

Umweltbildung als Bestandteil von Beruflicher Bildung – Eine Analyse zu Umsetzungsproblemen in Burkina Faso

Djibril Bokoum

Burkina Faso

Der heutige schlechte Umweltzustand ist das Resultat einer von Menschen veränderten Natur und bedroht deren Lebensmöglichkeiten. Von den beeinflussenden externen Faktoren auf die Natur wurden die menschlichen Eingriffe weitgehend als die schlimmsten erkannt (Abholzung der Wälder, Industrieabgase, Chemikalien und Abfälle aller Art). Menschliche Aktivitäten, welche unter den Begriffen Produktion und Konsum zusammengefasst werden können, wirken sich immer auf die natürlichen Ressourcen, auf Organismen und Lebewesen aus und bedrohen auch die menschliche Existenz selbst.

Vor diesem Hintergrund ist jegliches Handeln als ein Umwelthandeln zu sehen, das der besonderen Verantwortung für Mensch und Natur Rechnung tragen sollte. Eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür verantwortlich zu handeln, besteht in Kenntnissen über Natur und Umwelt und setzt Umweltlernen voraus. Nur durch eine entsprechende Erziehung zur Verantwortung gegenüber Natur und Umwelt können die notwendigen Veränderungen erreicht werden. In der Konferenz in Rio de Janeiro wurde dies wieder aufgegriffen und unter anderem in der Agenda 21 festgehalten. In diesem Dokument werden beispielsweise

- die Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung,
- die Förderung der öffentlichen Bewusstseinsbildung und
- die Förderung der beruflichen Ausbildung gefordert (vgl. BONZ 2002, S.5f.).

Die verabschiedete Agenda 21 wurde als Aufgabe der Regierungen verstanden. 2001 wurde in Burkina Faso eine lokale Agenda für eine nachhaltige Entwicklung ausgearbeitet, in der die Bildung eine zentrale Rolle spielt. Eine nationale Strategie zur Umwelterziehung wurde zum ersten Mal entwickelt. Die neuen Aufgaben bestehen also in der Verbreitung von Informationen über den Umweltzustand, in der Aufklärung und der Bildung bzw. Weiterbildung der Lehrkräfte, der Verbesserung ihrer pädagogischen Praxis und dem Bereitstellen entsprechender pädagogischer Ansätze und angepasster Arbeitsmittel. Die Strategie will die vorherigen punktuellen Interventionen und deren Organisationsdefizite überwinden (vgl. MECV 2001, S. 6/9f./31ff.).

Inwieweit diese Forderungen in der Realität umgesetzt sind, wurde in dieser Untersuchung geprüft. In Zentrum stehen dabei die Fragestellungen, ob

- a) die berufliche Bildung die Basis umweltgerechten Handelns sein kann sowie
- b) ob die Umweltbildung in der beruflichen Ausbildung in Burkina Faso umgesetzt wird und dort zu einem adäquaten Umweltbewusstsein und Umweltverhalten führt.

Während der Untersuchung in Burkina Faso, wurden drei zentrale Ebenen der Umsetzung der Umweltbildung berücksichtigt und auf jeder einzelnen Ebene der Frage nach eingesetzten Strategien und möglichen Effekten nachgegangen.

Untersuchung auf institutioneller Ebene

Es wurden Hauptakteure der beruflichen Ausbildung und Umweltexperten, die die Forderungen der nationalen Agenda 21 umsetzen sollen, befragt. Darüber hinaus gab eine Analyse der beruflichen Bildung Anlass, die Ansprüche der nationalen Umweltstrategie kritisch zu beurteilen und die Realisierungschancen der politisch postulierten Ziele der nationalen Strategie der Umwelterziehung in Frage zu stellen. Es war zu klären, ob und wie durch die berufliche Bildungsarbeit die entstandenen Umweltprobleme in Burkina Faso aufgegriffen werden können.

Untersuchung auf curricularer Ebene

Rolle und Einflussbereich eines Inspektors der Berufsausbildung in Burkina Faso sind u.a. die Ausbildung zukünftiger Inspektoren und Schulräte sowie die Aus- und Weiterbildung der Lehrer. Zudem sind sie für die Aus- und Überarbeitung der Schulprogramme und eines Richtsystems verantwortlich. Sie begutachten Schulen, die Qualität des Unterrichts und die Zweckmäßigkeit des Lehrmaterials. Weitere Aufgaben sind Forschungs- und Innovationsarbeiten im schulischen Bereich zu betreiben und die Vereinbarkeit der Ausbildungen mit der technologischen Entwicklung der Berufe zu gewährleisten. Wenn es also darum geht, die Umweltbildung im Rahmen der beruflichen Ausbildung umzusetzen, dann gehören die Bildungsinspektoren zu den Hauptakteuren für eine Realisierung. Sie stellen eine der wichtigsten Zielgruppen der Befragung dar.

Untersuchung auf schulischer Ebene

Es wurden zwei Gruppen untersucht und zwar zum einen die Werkmeister von sechs ausgewählten Berufsschulen mittels „*qualitativer Befragung*“. Die zweite Gruppe setzt sich aus Lehrkräften aus den gleichen sechs Berufsschulen zusammen, die einer „*quantitativen Untersuchung*“ unterzogen wurde. Die Auseinandersetzung mit beiden Gruppen soll es ermöglichen, die Umweltpraxis der betroffenen Schulen und Lehrkräfte zu ermitteln. Die Werkmeister sollten Auskunft darüber geben, wie Umweltbildung in ihren Schulen umgesetzt wird und wie ihr Umgang mit Umweltproblemen (z.B. Abfallentsorgung) aussieht. Die Lehrkräfte wurden zu ihrem Umwelthandeln im Unterricht befragt¹. Werkmeister und Lehrkräfte wurden inhaltlich fast identisch befragt, da sich letztendlich beide auf schulischer Ebene befinden und gemeinsame erzieherische Ziele verfolgen. Die befragten Berufsschullehrer sind in den Lehrfächern Elektrotechnik, Textil/Schneiderei, Holzarbeit und Mechanik (Automechanik und Industriemechaniker „Maintenance industrielle“) tätig. In allen diesen Bereichen werden Rohmaterialien bestellt und verarbeitet und Energie verbraucht. Es entstehen Abfälle, die entsorgt werden müssen. Das schulische Umfeld bietet die Möglichkeit, bei Auszubildenden und Lehrkräften mit einem handlungsorientierten bewussten Umweltschutz anzufangen. Schüler können dabei aktiv mitwirken und die Folgen ihres (Umwelt-) Handelns direkt erfahren (EULEFELD et al. 1993, S. 72). Soll berufliche Umweltbildung in der Praxis

¹ Für die Einschätzung der Items wurde eine 6- Stufige Skala verwendet, vgl. dazu BOKOUM 2010, S. 178.

wirksam werden, gelten Berufsschullehrer als diejenigen, die sie an ihren jeweiligen Arbeitsorten initiieren, entwickeln und durchführen sollen. „Von ihnen hängt es weitgehend ab, ob Auszubildende ihre zukünftige berufliche Tätigkeit als Facharbeiter [...] nicht nur fachlich kompetent und selbständig, sondern auch umweltschützend bzw. –schonend ausfüllen können.“ (HILGERS/RESCHKE/SCHNURPEL 2002, S. 99f.) Die gesamten Befunde der Untersuchung auf schulischer Ebene sollen dazu dienen zu prüfen, ob die vorgenommenen Ziele der nationalen Strategie der Umwelterziehung in der Praxis umgesetzt wurden.

Befunde der Untersuchung

Auf institutioneller Ebene endeten die Bemühungen um die Umweltbildung bisher in der Ausarbeitung einer nationalen Strategie und der Bestimmung von Umweltproblemen in Burkina Faso. Auch wenn diese nationale Strategie ein erster positiver Schritt ist, steht die Verwirklichung vieler in ihr festgelegter Zielsetzungen immer noch aus. Schwierigkeiten liegen vor allem in den administrativ-organisatorischen sowie in den finanziellen und materiellen Rahmenbedingungen begründet. Dies findet Ausdruck im fehlenden Budget und der geringen Anzahl der Mitarbeiter des zuständigen Gremiums für Umwelterziehung und nachhaltige Entwicklung sowie deren mangelnder Kompetenz und Erfahrung in der Umweltbildung und erfolgreichen Durchführung der nationalen Strategie. Mit der vorgesehenen Einrichtung von Informationszentren, der Herausgabe didaktischer Materialien und entsprechender Forschungsarbeiten wurde noch nicht begonnen. In Ermangelung eines gesetzlichen Rahmens kann die Umweltbildung nicht in die Berufsausbildung aufgenommen werden und eine Vielzahl von Nicht-Regierungsorganisationen arbeiten im Umweltbereich nach ihren eigenen Programmen ohne Kooperation mit dem dafür zuständigen Gremium.

Weiterhin zeigte eine Analyse des beruflichen Bildungssystems in Burkina Faso, dass die berufliche Ausbildung in der Erziehungspolitik Burkina Fasos lange marginalisiert wurde und nur wenig zufriedenstellend ist. Von den erheblichen Problemen werden u.a. genannt: Mangel an Infrastrukturen und Ausstattungen, überfüllte Klassen, fehlende Anpassung an ländliche Entwicklungsbedürfnisse, Mangel an Lehrkräften. Die Mehrheit der Einrichtungen verfügt über keine Ausstattungen, die ideale Arbeitsbedingungen anbieten.

Auf curricularer Ebene wurde eine Reform unternommen, die allerdings keine bedeutenden Innovationen in der beruflichen Ausbildung anstieß. Mit dieser Reform des Curriculums will man den Absolventen einen besseren Einstieg in die Arbeitswelt ermöglichen und Maßnahmen ergreifen, um das Bildungswesen für wirtschaftstragende Sektoren und die sozio-ökonomische Umwelt im Allgemeinen nutzbar zu machen. Der Umweltschutz wurde jedoch nicht berücksichtigt. Die Umweltexperten wurden nicht zu der neuen Curriculumreform der Berufsausbildung hinzugezogen. Die erheblichen Defizite in der beruflichen Ausbildung drängen z. Z. die Wahrnehmung für Umweltprobleme auf curricularer Ebene in den Hintergrund. Lehrer, Umweltexperten und für die Curricula verantwortliche Pädagogen arbeiten nicht zusammen, da keine rechtlichen Grundlagen dafür erlassen wurden. Die Tatsache, dass die Handlungsträger der Berufsausbildung keine Umwelterziehung genossen haben, schränkt die Erfolgchancen der Einführung der Umweltbildung als Bestandteil des Curriculums erheblich ein. Reformen der Berufsausbildung wurden unternommen, welche jedoch unter keinen günstigen materiellen und finanziellen Bedingungen erfolgten. Man hat die Gelegenheit verpasst, bei dieser Öffnung der Schule zur Wirtschaft die im Berufsumfeld

auftretenden Umweltprobleme zu identifizieren und sie als Lehrstoff in die neuen Programme einzubauen. Fehlendes Wissen zum Umweltschutz, mangelnde Zusammenarbeit, fehlende Ausstattungen und fehlende Sicherheit kennzeichnen den Alltag der Schulen.

Auf schulischer Ebene zeigte sich, dass für alle Dimensionen der Umweltschulbildung ungünstige Ausprägungen bei den Befragten vorzufinden sind. Auch wenn das Umweltwissen vorhanden ist, setzen sich die Lehrenden nicht unbedingt für den Umweltschutz ein. Da die *Sensibilisierung* mit weniger Aufwand als ein vollwertiger *Umweltunterricht* verbunden ist, wurde sie günstiger eingeschätzt als Variablen wie *Umweltunterricht* oder *Kooperation mit anderen*. In den theoretischen Konzeptionen der Umweltbildung finden sowohl gezielte pädagogische Aktivitäten für eine selbständige Auseinandersetzung mit der Natur als auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen Erwähnung; sie sollen das Umweltbewusstsein der Lernenden fördern. Die Befunde zeigen allerdings wenig Bezug des Unterrichts zur Natur und Gesellschaft. Weiterhin zeigt sich, dass partizipative Unterrichtsmethoden nicht eingesetzt werden. Die für die Umweltbildung empfohlene Situations- bzw. Handlungs- und Problemorientierung, die meistens durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und durch eine naturorientierte Pädagogik erfolgen, kommen nicht zum Einsatz.

Die Ergebnisse² zeigen einen Zusammenhang zwischen *Erfahrung mit der Umweltbildung*, *Naturorientierung*, *Kooperation* und *Umwelt im Unterricht*, jedoch nur geringe Korrelationen dieser Variablen mit *Wissen über Abfallgefahren* und *Zufriedenheit mit Schutzmaßnahmen* (vgl. BOKOUM 2010, S. 191). Dies weist darauf hin, dass Umweltunterricht in den Schulen kaum Berücksichtigung findet. Das *Wissen über Abfallgefahren* korreliert kaum mit den anderen Variablen. Neben ggf. bestehenden Problemen der Validität der Items dieser Skala könnte auch das sehr geringe Wissen der Befragten über Abfallgefahren selbst die Ursache für fehlende Zusammenhänge darstellen. Ohne Basiswissen zu den Auswirkungen von Gefahrstoffen und deren Entsorgung kann die Relevanz für die Befragten sicher nicht ersichtlich sein.

Lediglich in der Textilbranche lässt sich eine etwas höhere Sensibilisierung erkennen. Nach Meinungen der Werkmeister könnte dies an den Gefahren liegen, welche chemische Stoffe mit sich bringen; hier sind besondere Vorschriften einzuhalten. Die Lehrer für Textil und Holzarbeit weisen bei der *Naturorientierung* höhere Ausprägungen auf als die zwei anderen Gruppen (Elektrotechniker und Mechanik). Ein ausgeprägtes Abfallwissen zeigte sich bei Lehrern des Bereichs Mechanik.

Generell setzen Frauen die Umweltbildung häufiger um als die Männer. Deutliche Unterschiede zeigen sich vor allem bei der *Sensibilisierung* und *Naturorientierung*, der Unterschied ist jedoch nur bei *Naturorientierung* signifikant. Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass Frauen überwiegend im Bereich Textil unterrichten und dort bestimmte Vorschriften eingehalten werden müssen.

² Zu gebildeten Skalen und detaillierten Befunden: BOKOUM 2010, S. 178 ff.

Signifikante Unterschiede zwischen CAET und CAPET Absolvierenden³ bei den Punkten *Kooperation, Erfahrung* und *Wissen über Abfallgefahren* lassen vermuten, dass die CAPET-Absolvierenden aufgrund ihres längeren Studiums häufiger in Berührung mit Umweltthemen gekommen sind und deshalb eine höhere Erfahrung mitbringen.

Im Gegensatz zu den Industrieländern spielt nach Einschätzung der Lehrkräfte in Burkina Faso nicht die Industrie die größte Rolle in der Umweltverschmutzung, sondern die Armutslage, das niedrige Bildungsniveau der Bevölkerung und das Bevölkerungswachstum. Die Ursachen der Umweltprobleme werden stark mit den ungünstigen sozio-ökonomischen Bedingungen des Landes verbunden. Eine nachhaltige Entwicklungspolitik muss in diesem Fall über die Verankerung der Umwelterziehung in den Lehrplänen hinausgehen und die hier erwähnten Faktoren berücksichtigen. Folglich sollte

- eine Sicherung der Existenzgrundlage der Bevölkerung,
- eine Stabilisierung bzw. Reduktion des Bevölkerungswachstums durch eine Geburtenkontrolle und
- die Sicherung einer beruflichen Ausbildung in den verschiedenen Produktionssektoren für die Mehrheit der Bevölkerung, im Idealfall verbunden mit einem Zugang zur allgemeinen Bildung, Ziel der Bemühungen sein.

Der besonders ausgeprägte Wunsch nach Unterstützung bei allen Berufsgruppen und die Unzufriedenheit mit den vorhandenen Schutzmaßnahmen verweisen vor allem auf die Notwendigkeit, eine Umweltbildung in den Schulen einzuführen, die Arbeitsbedingungen massiv zu verbessern sowie die Bildung der Lehrkräfte zu intensivieren. Die Befunde zeigen, dass die von der nationalen Strategie postulierten Maßnahmen zur Förderung des Umweltbewusstseins – Sensibilisierung, Müllbehandlung, Vermittlung umweltbezogener Themen im Unterricht – noch nicht in den Schulen eingesetzt wurden. Weder eine entsprechende Abfallentsorgung bzw. -trennung noch Maßnahmen des Gesundheitsschutzes werden in der schulischen Praxis beachtet. Weder präventive noch reaktive Strategien werden verfolgt. Es wurden in den letzten Jahren keine Veränderungen in der Berufsschule eingeleitet, die auf die Umweltproblematik gerichtet sind. Es sind keine Innovationen bezüglich des Umweltschutzes zu Stande gekommen, seit die nationale Strategie zur Umwelterziehung verfasst wurde. Es besteht ein hoher Fortbildungsbedarf für Lehrkräfte in allen Bereichen: im Fachwissen, in den Methoden und der Entwicklung von Bildungsmaterialien. Dies bedeutet, dass genauso wie auf der institutionellen Ebene auch auf individueller Handlungsebene erhebliche Defizite bestehen und dass eine Umweltbildung unter den gegebenen Bedingungen keine ausreichende Unterstützung erhalten wird. Es ist notwendig, genügend Lehrkräfte und Bildungsinspektoren auszubilden um die postulierten Ziele der nationalen Strategie der Umwelterziehung umsetzen zu können.

³ Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Technique (CAET) et le Certificat d'Aptitudes au Professorat de l'Enseignement Technique (CAPET) führen Lehramtstudenten, die nach abgeschlossenem Hochschulstudium und Vorbereitungsdienst (Referendariat) zu dem öffentlichen Dienst in den Berufsschulen.

Die Lehre in den hier untersuchten Bereichen der beruflichen Bildung in Burkina Faso trägt in der bisherigen Form nicht zur Förderung eines Umweltbewusstseins der Schüler bei und bereitet die heutige Generation nicht auf ein umweltgerechtes Handeln vor. Obwohl in dieser Arbeit nur die Umweltpraxis in der Hälfte der Ausbildungs-(Berufe) ermittelt wurde, spricht viel für die Vermutung, dass diese Befunde auch in anderen Berufen bestätigt werden können.

Quellen

- BONZ, B./SCHANZ, H. (2002): Relevanz und Perspektiven beruflicher Umweltbildung - eine Einführung in den Band. In: BONZ, B./NICKOLAUS, R./SCHANZ, H. (Hrsg.): Umweltproblematik und Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider, Hohengehren, 4–15.
- BOKOUM, D. (2010): Berufliche Bildung als Basis für umweltgerechtes berufliches Handeln? Ausgangsbedingungen, pädagogische Handlungsprogramme und deren Effekte am Beispiel Burkina Faso. Verfügbar unter: <http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/2011/5913/> (letzter Zugriff 30.12.2012).
- EULEFELD, G./BOLSCHO, D./RODE, H./ROST, J./SEYBOLD, H. (1993): Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. Ergebnisse empirischer Studien. Kiel: IPN.
- HILGERS, M./RESCHKE, B./SCHNURPEL, U. (2002): Berufliche Umweltbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden. In: BONZ, B./NICKOLAUS, R./SCHANZ, H. (Hrsg.): Umweltproblematik und Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider, Hohengehren, 99–112.
- MECV: MINISTERE DE L'ENVIRONNEMENT ET DU CADRE DE VIE. (2001): Stratégie Nationale d'Education Environnementale (SNEE); Ouagadougou (BF): SP/CONEDD.

Teil III
Projekte und Projektideen

Personalentwicklung in Mozambik

Brígida Martins de Oliveira Singo

Mosambik

1. Theoretischer Ansatz

1.1. Begriffsbestimmung

Unter Personalentwicklung werden alle Maßnahmen verstanden, „die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur optimalen Wahrnehmung bzw. Durchführung ihrer jetzigen und künftigen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln“ (MENTZEL 1994, S. 17). Dementsprechend bedeutet Personalentwicklung eine systematische Förderung und Weiterbildung der Mitarbeiter. (ebd, S. 2). HENTZE (1994) formuliert diesbezüglich:

„Personalentwicklung ist die personalwirtschaftliche Funktion, die darauf abzielt, der Belegschaft aller hierarchischer Ebenen Qualifikationen der gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen zu vermitteln. Sie beinhaltet die individuelle Förderung der Anlagen und Fähigkeiten im Hinblick auf die Verfolgung betrieblicher und individueller Ziele“ (HENTZE 1994, S. 245).

Dies beinhaltet die Vermittlung jener Qualifikationen, „die zur optimalen Verrichtung der derzeitigen und der zukünftigen Aufgaben in einem Unternehmen oder einer Berufsinstitution erforderlich sind“ (BRÖCKERMANN 2001, S. 339). BECKER (2002) fügt hinzu:

„Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen der Bildung, Förderung und der Organisationsentwicklung, die zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“ (BECKER 2002, S. 483ff).

Für die *Escola Superior Técnica (ESTEC)*, was man im Deutschen als Technische Hochschule bezeichnen würde, betrifft Personalentwicklung die Fähigkeit und Bereitschaft zum selbständigen Erwerb neuer Kenntnisse und Verfahren. In diesem Sinne umfasst Personalentwicklung das systematische, ganzheitliche und zielorientierte Erhalten, Fördern und Weiterentwickeln menschlicher Potentiale. Demnach werden persönliche und organisationale Entwicklungsziele als berechtigte Interessen betrachtet mit der Intention, eine Annäherung zur Berufstätigkeit herzustellen. Personalentwicklung ist insofern ein strategischer Erfolgsfaktor für Veränderungsprozesse. Der Schlüssel für den Erfolg liegt in der sinnhaften Verknüpfung zwischen Organisations- und Personalentwicklung. Hierzu gehören auch bestimmte Arbeitstechniken wie Planungs-, Analyse und Kreativitätstechniken sowie Kommunikationstechniken. Für einen anwendungsorientierten Begriff im Kontext der Technischen Hochschule Mosambik sind zwei Aspekte zu berücksichtigen: die Problemstellung und die Intentionen der Personalentwicklung.

1.2. Problemstellung und wichtige Intentionen von Personalentwicklung in ESTEC

Das Personalentwicklungskonzept des Landes Mosambik befindet sich in einem gravierenden Finanzproblem. Im Rahmen der hierzu stattfindenden Strategiediskussion ist in

Mosambik die Frage zu beantworten, wie eine tragfähige Ausbildungsstruktur ohne zusätzliche Einnahmen gestaltet werden kann. Umgekehrt lautet die Frage also, ob die beginnende Ausbildung finanzierbar ist. Angesichts der Bevölkerungsentwicklung sind Anpassungen unvermeidlich. Ein leistungsfähiger öffentlicher Dienst leistet jedoch einen wichtigen Beitrag für die Lebensqualität in Mosambik und stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Erwerbsfähigkeit und Attraktivität der Ausbildung dar. Die neue Strategie zur Schaffung von Lehrpersonal zielt auf eine Erhöhung der Qualität in der beruflichen Ausbildung. Dies ist für die ESTEC eine Herausforderung und Chance zugleich. In diesem Kontext könnten insbesondere qualifizierte Lehrkräfte ihre vielfältigen spezifischen Kompetenzen fachlich besser nutzen.

Die ESTEC generiert seit 2008 unterschiedliche Entwicklungsinstrumente für Ausbildungsplätze in den Provinzen (z.B. Außenstellen) und die Begleitung in der Berufsschullehrerausbildung selbst. In diesen Zusammenhang soll die ESTEC zusammen mit der Universität Magdeburg auf Lehrkräfte beruhende Entwicklungspotenziale identifizieren und fördern, so dass, ausgehend vom individuellen Bedarf und Vorkenntnissen des Lehrpersonals, im Masterstudium oder Training eine gezielte und anwendungsorientierte Vermittlung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten fokussiert wird.

Das Masterstudium oder Training richtet sich an Personen, die im Bereich der beruflichen Bildung tätig sind und bereits über Erfahrungen als Lehrer, Dozenten oder Ausbilder verfügen. Ziel dabei ist, den Dozenten oder Ausbilder die benötigten Kenntnisse und praktischen Fertigkeiten zu vermitteln, um die Ausbildungsszenarien erfolgreich zu realisieren bis hin zur Planung und praktischen Durchführung der Berufsschullehrerausbildung. Das Angebot im Masterstudium setzt sich aus vier Teillehrgängen (gemeinsame allgemeine Disziplinen der Pädagogische Universität, allgemeine fachliche Disziplinen der ESTEC, Spezialisierungsbereich und Dissertationsbereich) zusammen, die individuell und flexibel besucht werden können.

Die Intentionen der ESTEC im Bereich Personalentwicklung sind einerseits die Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Lehrkräfte (aufstiegsbezogene bzw. anpassungsbezogene Qualifikationen). Andererseits geht es um eine Verbesserung von Einsatzmöglichkeiten der Mitarbeiter und eine Erhöhung ihrer Eignung. Um dies erfolgreich zu verwirklichen müssen diese Aspekte in die Ziele und Fragestellung der Personalentwicklung integriert werden.

2. Ziele und Fragestellung der Personalentwicklung aus der Sicht der Institution- ESTEC

Zielstellung des Personalentwicklungskonzeptes ist es, die Notwendigkeit zur Erfüllung der öffentlichen Aufgaben in der von den gesellschaftlichen Gruppen zu Recht erwarteten Qualität mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen in Übereinstimmung zu bringen. Insgesamt versteht sich das Personalentwicklungskonzept als ein Instrument, die Planungen im Land darzustellen und plausibel zu machen. In diesem Sinne dient das Personalentwicklungskonzept der Sicherstellung einer funktions- und leistungsfähigen Ausbildung.

Der Aufbau eines Lehrerausbildungssystems für berufsbildende Schulen erfordert dringend eine Curriculumentwicklung mit neuen Studienfächern sowie genauer definierte Standort-Konzeptionen unter Einbeziehung von Außenstellen und Infrastruktur, insbesondere Ausstattungs- und Fachraumkonzeptionen. Ein weiteres strategisches Ziel der Personalentwicklung ist es, die Kompetenzen der Lehrkräfte auf die aktuellen und künftigen Anforderungen der

Berufsschulen und Berufsbildungsinstitute vorzubereiten. Strategische Personalentwicklung ist Teil der Berufsschulstrategie und leitet sich daher von der Berufsschulvision und den Berufsschulzielen ab. Dies geschieht in der Regel durch eine Bedarfsanalyse. Die geforderten Qualifikationen und Kompetenzen werden mit den aktuellen verglichen und so der Schulungs- und Entwicklungsbedarf ermittelt. Die Bedarfsanalyse berücksichtigt dabei nicht nur die fachliche Qualifikation, sondern auch Führungs- und Sozialkompetenzen. Die Beurteilung der Lehrkräfte nach ihren potenziell zukünftigen Entwicklungschancen heißt Potenzialanalyse, beispielsweise für die Entwicklung von Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen). Treten soziale oder fachliche Mängel auf, müssen die Ursachen hierfür gesucht werden, um passende Personalentwicklungsmaßnahmen anbieten zu können. Ursachen können in folgenden Bereichen liegen:

- Wissen (Verfügen die Lehrkräfte über Fachwissen?)
- Wollen (Sind sie motiviert? Was demotiviert sie?)
- Können (Sind sie ausgebildet?)
- Dürfen (Sind sie aus ihrer Sicht berechtigt? Trauen sie sich zu, kreativ und kollektiv zu handeln?)

Zur Frage der Motivation von Lehrkräften kann die Personalentwicklung sowohl in Richtung einer Defizitorientierung ansetzen (Was hindert unsere Dozenten daran, erfolgreich zu sein?), als auch eine Ressourcenorientierung aufzeigen (Welche Fähigkeiten und Kenntnisse haben unsere Dozente noch zur Verfügung?). Je nach Motivationsstrategie des Einzelnen kann die Personalentwicklung diese durch entsprechende psychologisch ausgerichtete Einzelmaßnahmen umsetzen oder entsprechend den Bedürfnissen einer Mehrheit von Dozenten in einer Arbeitsgruppe geeignete Strategien zur Zielerreichung anbieten.

Die Personalentwicklung aus der Sicht der Institution ESTEC umfasst:

- Mitarbeiterselektion, d.h. Auswahl von Wenigen aus Vielen
- Erhaltung von Qualifikationen der Mitarbeiter
- Förderung der Qualifikationen bezüglich der Anforderungen der Arbeit hinsichtlich Fach-, Management- und Sozialkompetenz
- Langfristige Sicherung von Fachkräften
- Vermittlung zusätzlicher Qualifikationen, um eine höhere Flexibilität zu erreichen

Um ein wirksames Personalentwicklungskonzept zu erstellen, müssen wir einige konkrete Aspekte besonders beachten und in Fragestellungen einbeziehen:

- Am Anfang einer erfolgreichen Personalentwicklungsmaßnahme steht die Planung, dabei sind Ziele, Zielgruppen und Trainingsinhalte im Vorfeld festzulegen.
- Welchen Umfang (Zeit, Budget) soll die Maßnahme umfassen?
- Ist die Trainingsmaßnahme in ein bestehendes Personalentwicklungskonzept integriert? Handelt es sich um eine "von oben verordnete" Trainingsmaßnahme (z.B. Anpassungsqualifikationen), um Aufgaben besser erledigen zu können? Oder soll die Maßnahme eine

Motivation bzw. Bindungsmaßnahme sein für die Dozenten, die in das Programm aufgenommen werden (Förderung qualifizierter Nachwuchskräfte und Potenzialentwicklung)?

- Über welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen sollen die Teilnehmer nach Abschluss der Maßnahmen verfügen?

Daraus kann man schlussfolgern, dass als Zielergebnis der Personalentwicklung Dozenten die Erhaltung und Verbesserung ihrer Beschäftigungsfähigkeit erwarten, während sich Führungskräfte leistungsstarke und motivierte Dozenten wünschen, die signifikante Beiträge zur Verbesserung der Unterrichtsprozessen leisten. In dynamischen Lehrerbildungsinstitutionen steht die kompetente Verwertung erworbener Qualifikationen im Lehr-Lernprozess im Vordergrund. Kompetenz ist dabei zu verstehen als Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten, Erfahrungen und Verhaltensweisen, die in einer konkreten Lehr-Lernsituation von einer Person zur Lösung ganz konkreter Ausbildungsprobleme eingesetzt werden. Aus aktueller beruflicher Sicht wird der Verwendungsaspekt der Personalentwicklung von Kompetenzverbesserung und Performanz besonders hervorgehoben. Folgt man dieser Sichtweise, dann hat Personalentwicklung die Handlungskompetenz zu fördern. Ziel der strategischen Personalentwicklung ist es, die Kompetenzen der Dozenten auf die aktuellen und künftigen Anforderungen der Technischen Hochschule vorzubereiten.

3. Gemeinsames Projekt der ESTEC und Partner

Die Personalentwicklung selbst muss den Zielen der ESTEC dienen. Da ESTEC zum öffentlichen Sektor gehört, existieren Strategiepapiere, die ersatzweise zur Orientierung für die Personalentwicklung genutzt werden können. Hier ist der ESTEC empfohlen worden, Zielformulierungen aus diesen Papieren abzuleiten und mit der Leitungsebene bzw. Partnern abzustimmen, so dass diese als Ziele, für die Personalentwicklung eingesetzt werden können und als solche akzeptiert gelten. Aus dieser Sichtweise und abgeleitet von diesen Zielen kann die ESTEC die Zielgruppen identifizieren und Fortbildungen des Hochschulpersonals in Hochschullehre und Berufspädagogik realisieren.

In Abhängigkeit von den Zielen ist zu fragen, was den Zielgruppen als Wissen (Theoriekenntnisse), Können (Praxiserfahrung) und Wollen (Motivation) vermittelt werden soll, um die Erreichung der Ziele abzustützen. Hier wird eine mögliche Zukunftssituation dargestellt und die Rolle der Zielgruppen in dieser Zukunftssituation beschrieben. Abgeleitet von diesem zukunftsorientierten Rollenbild ist dann das Anforderungsprofil zu beschreiben. Wichtig ist hier, die Frage zu formulieren: *Was ist an gemeinsamen Projekten oder Studienkooperationen denkbar?*

- (1) Lehrerausbildung: Fachliche Kooperationen im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Berufsschullehrern mit Einrichtungen in Mozambik, etwa: Kooperation Mozambik-Magdeburg nach der Struktur des Masterprogramms „International Vocational Education“
- (2) Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses:
 - a. Zusammenarbeit bei der Konzipierung eines Promotionsprogramms „Berufsschullehrerausbildung und Personalentwicklung“
 - b. Publikationen bzw. Entwicklung von Publikationsmöglichkeiten

- c. Internationale Fachtagung zur Entwicklung der Berufsschullehrerausbildung in den Staaten der South Afrika Development Community SADC-Region

(3) Entwicklung von Personalentwicklungsstrategien

- a. Masterstudienprogramme (Master in Vocational Education) auf dem Niveau der Promotionsfähigkeit: Es sind zurzeit zwei Masterstudiengänge in Vocational Education initiiert worden mit einer vorgesehenen Dauer von zwei Jahren. Das 1. Ausbildungsjahr läuft in beiden von März bis Dezember und enthält jeweilig acht Module mit ungefähr 1920 Stunden. Das 2. Ausbildungsjahr, verläuft ebenfalls von März bis Dezember und ist in sechs Modulen strukturiert, mit ungefähr 2040 Stunden. Die Ausbildungsstruktur für jeden Masterstudiengang sieht vier Bereiche vor, nämlich die gemeinsamen allgemeinen Disziplinen und die allgemeinen fachlichen Disziplinen der ESTEC, den Spezialisierungsbereich und den Dissertationsbereich.
- b. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Promotionsprogrammen: Zusammenarbeit bei Promotionsprogrammen als Weg zur Personalentwicklung bzw. zu Publikationsmöglichkeiten.
- c. Entwicklung gemeinsamer Forschungsprojekte: Post-Doc-Kooperationen, Entwicklung von Projektanträgen, Austausch von Gastwissenschaftlern und internationale Fachtagungen zur Diskussionsanregung für die Entwicklung der Lehrerausbildungsstruktur in der SADEC-Region.

Darüber hinaus sind weitere Aktivitäten in Abstimmung bzw. in Zusammenarbeit mit beteiligten Institutionen vorgesehen. Mögliche Stellen sind dabei:

- Erziehungsministerium (MINED)
- Programa Integrado da Reform de Educação Profissional (PIREP)
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)

Quellen

BECKER, M. (2002): Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis; 3. Auflage, Stuttgart oder im Internet unter: www.wiwi.uni-halle.de (letzter Zugriff 20.01.2013).

BRÖCKERMANN, R. (2001): Personalwirtschaft; Köln.

HENTZE, J. (1994): Personalwirtschaftslehre 1; 6. Auflage, Bern.

MENTZEL, W. (1994): Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung; 2. Auflage, Hamburg.

Die deutsche Schule Puebla – eine lernende Organisation als Ergebnis der Anwendung zweier QM-Systeme

Salvador Carrera Alvarez

Mexiko

Die deutsche Schule Puebla (DS Puebla) ist eine von den 140 anerkannten deutschen Auslandsschulen in der Welt, sie liegt in der Stadt Puebla, Mexiko, ungefähr 100 Kilometer südlich von Mexiko Stadt. Sie ist 101 Jahre alt, privat und genießt einen guten Ruf in der Region. In der Schule kann man das Sprachdiplom, einen Haupt- oder Realschulabschluss und das Abitur machen. Ein ständiger Wandel der Gesellschaft, die ökonomischen Krisen und eine wesentlich härtere Konkurrenz haben den Bedarf an der Organisationsentwicklung der Schule verstärkt. Im Januar 1996, anlässlich des 85-jährigen Bestehens der Schule, fand ein großer, dreitägiger Workshop mit Mitgliedern des Schulvorstandes, der Schulleitung, Vertretern des Lehrkörpers, der Schülerschaft und mehreren Universitäten statt, unter dem Motto "Wir schaffen die Zukunft". Das Ergebnis dieses Workshops war eine "Vision 2006", also ein Szenario, wie die Schule nach 10 Jahren aussehen sollte.

Im Frühjahr 2001 wurde den Mitgliedern der Schulleitung zum ersten Mal das Qualitätsmanagementsystem nach ISO 9001:2000 in einem Vortrag vorgestellt, später wurden die Kenntnisse dieses Systems in einem Zweitagelehrgang weiter vertieft. Nach zweieinhalbjähriger Vorbereitungszeit und nach einem zweitägigen Audit durch externe Prüfer wurde der Schule im Dezember 2003 von der renommierten deutschen Zertifizierungsorganisation TÜV Management Service durch ein Zertifikat bescheinigt, "dass sie in Kindergarten, Grundschule, Mittelstufe, Oberstufe und Verwaltung ein Qualitätsmanagementsystem nach der Internationalen Norm ISO 9001:2000 implementiert hat, anwendet und aufrechterhält." Damit war die DS Puebla die erste der etwa 140 deutschen Auslandsschulen mit einem offiziell anerkannten Qualitätsmanagementsystem.

In der Industrie ist seit den 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts unter der Bezeichnung ISO ein System von Maßnahmen entwickelt worden. Es handelt sich bei diesem System also um einen organisatorischen Rahmen, der so allgemein formuliert ist, dass er auf jede Art von Organisation angewendet werden kann. Die Norm ist im Laufe der Jahre zunehmend differenziert und vereinheitlicht worden und hat internationale Anerkennung und Gültigkeit erlangt. Ihre Einführung, Anwendung und Aufrechterhaltung in einer Organisation wird zunächst intern überprüft, diese Überprüfung heißt „Internes Audit“, und anschließend von externen Gutachtern (Auditoren) in einem externen Audit überprüft und, wenn die von der Norm vorgegebenen Standards nachgewiesen sind, durch ein Zertifikat bescheinigt. Die gegenwärtige Version dieses Systems hat den Namen "ISO 9001:2008". ISO ist die Abkürzung von "International Organization for Standardization", einer weltweiten Vereinigung nationaler Normungsinstitute mit Sitz in Genf, die Nummer „9001“ ist die Nummer der Norm, welche die Anforderungen für Systeme der Qualitätsentwicklung enthält. Die Ziffer "2008" bedeutet, dass wir die gegenwärtig gültige Fassung der Norm aus dem Jahr 2008 verwenden. Die nachfolgenden Grundsätze sind das Skelett jedes Qualitätsmanagementsystems nach ISO 9001:2008.

1. Kundenorientierung
2. Führung
3. Einbeziehung der Personen
4. Prozessorientierter Ansatz
5. Systemorientierter Managementansatz
6. Ständige Verbesserung
7. Sachbezogener Ansatz zur Entscheidungsfindung
8. Lieferantenbeziehungen zum gegenseitigen Nutzen

Die Norm 9001:2000 stellt eine Reihe von Forderungen an die in einer Organisation benutzten Dokumente: Die Organisation muss sicherstellen, dass die Dokumente sich dort befinden, wo sie benutzt werden, dass sie aktuell sind, dass sie lesbar sind, dass obsoletere Dokumente ausgesondert oder ggf. gekennzeichnet werden. Die Dokumente der DS Puebla sind die folgenden:

1. Qualitätspolitik und Qualitätsziele
2. Qualitätsmanagementhandbuch
3. Die Schulordnung
4. Verfahren und Arbeitsanweisungen
5. Formulare

Gemeinsam haben Bund und Länder seit dem Jahr 2003 den systematischen Aufbau eines Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) an den deutschen Schulen im Ausland begonnen zu unterstützen. HANS-GÜNTHER ROLFF, Professor für Schulpädagogik der Universität Dortmund, und andere Experten entwickelten die Strukturen, Instrumente und Verfahren für eine ganzheitliche und systematische Schulentwicklung. In Folge wurden Steuergruppen gebildet, Leitbilder entwickelt, Stärken- und Schwächen-Analysen durchgeführt und erste Entwicklungsschwerpunkte in Angriff genommen. Es gibt verschiedene Aspekte nach ROLFF, aber die drei wichtigsten sind die Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung (ROLFF 2009).

Die erste Phase in der Schulentwicklung nach PQM war die Anwendung eines elektronisch auswertbaren Fragebogens zur Selbstevaluation in der Schule (SEIS+), die im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung der Zentralstelle und der Bertelsmann-Stiftung entwickelt wurde. In der deutschen Schule Puebla ist dieses Instrument zweimal (2006 und 2008) benutzt worden und war die Basis für eine Stärken- und Schwächenanalyse. Danach kam die Veröffentlichung des Qualitätsrahmens für deutsche Schulen im Ausland. Dieser besteht aus den folgenden 6 Qualitätsbereichen und 29 Qualitätsmerkmalen (vgl. Tab.1).

Die deutsche Schule Puebla – eine lernende Organisation

Tab. 1: Qualitätsrahmen, 6 Qualitätsbereiche und 29 Qualitätsmerkmale nach PQM; ent. aus: Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland.

1 Ergebnisse und Erfolge der Schule	2 Lernkultur: Qualität der Lehr- und Lern- prozesse	3 Schulkultur	4 Schulleitung und Schul- management	5 Lehrerpro- fessionalität und Personalent- wicklung	6 Ziele und Strategien der Qualitäts- entwicklung
1.1 Persönlich- keitsbildung	2.1 Curriculum der Schule: Ziele, Inhalte und Methoden	3.1 Soziales Klima in der Schule und in den Klassen	4.1 Schulleitungs- handeln und Schulgemein- schaft	5.1 Zielgerichtete Personalent- wicklung	6.1 Leitbild- und Progamm- orientierung
1.2 Fachkom- petenzen	2.2 Lernangebote zur Stärkung der Persönlichkeit	3.2 Beteiligung der Elternschaft und Schüler	4.2 Zielführende Leitung und Beteiligungs- formen	5.2 Lehrer- kooperation	6.2 Evaluation der Schulent- wicklung
1.3 Schulab- schlüsse und weitere Bildungswege	2.3 Unterrichts- gestaltung (Lehrerhandeln im Unterricht)	3.3 Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern	4.3 Qualitäts- management	5.3 Professional- sierung	6.3 Vergleichende Bilanzierung und Dokumentation der Ergebnisse
1.4 Schulzufrie- denheit	2.4 Leistungsanfor- derungen und Rückmeldungen über erbrachte Leistungen	3.4 Unterstützungs- system für Schüler	4.4 Verwaltungs- und Ressourcen- management	5.4 Personal- management	
1.5 Selbstprä- sentation der Schule		3.5 Integration neu eintretender Schüler	4.5 Unterrichts- organisation		
		3.6 Begegnungs- charakter und aussenkultur- politischer Auftrag	4.6 Operatives Management		
			4.7 Strategisches Management		

Die zweite Phase ist die externe Evaluation, der Besuch „kritischer Freunde“, das Peer Review. Peers sind „kritische Freunde“ von einer anderen deutschen Schule des Kontinents, die an die Schule kommen, um Antworten auf Fragen zur Qualitätsverbesserung zu finden, die die besuchte Schule vorher an sie gestellt hat. Als Teil des Zertifizierungsprozesses geben sie Ratschläge und mögliche Strategien. Das Peer Review an der deutschen Schule Puebla wurde im Mai 2009 von einem Expertenteam aus der deutschen Schule Xochimilco durchgeführt. Als dritte und letzte Phase folgt die Bund-Länder Inspektion. Auf der Basis

dieser Vorleistungen beschloss der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) im September 2006, die Bund-Länder-Inspektion (BLI) für die Deutschen Schulen im Ausland einzuführen, deren Voraussetzung einer BLI, eine Selbstevaluation (SEIS+) und ein Peer Review sind.¹

Die Verfahren und Instrumente der BLI wurden in enger Kooperation mit der Niedersächsischen Schulinspektion und mit Unterstützung des Landes Nordrhein-Westfalen entwickelt. Alle Deutschen Auslandsschulen sollen in einem vierjährigen Zyklus regelmäßig überprüft werden. Ende März 2011 erhielt die deutsche Schule Puebla das Zertifikat „Exzellente deutsche Auslandsschule“ nach dem erfolgreichen Bestehen der Bund-Länder-Inspektion. Nach ungefähr 15 Jahren der Anwendung von verschiedenen Strategien, eine Mischung von Elementen und Instrumenten beider Qualitätsmanagementsysteme (ISO 9000 und PQM) erhielt die deutsche Schule Puebla den Status „lernenden Organisation“.

Eine lernende Organisation verfügt über eine Anpassungsfähigkeit auf äußere und innere Reiz. Nach SENGE (1996) besteht eine lernende Organisation aus fünf Disziplinen:

1. Individuelle Reife
2. Mentale Modelle
3. Gemeinsame Vision
4. Lernen im Team
5. Denken in Systemen

Individuelle Reife ist die Bereitschaft von Menschen sich weiterzuentwickeln und abhängig von einem lebenslangen Persönlichkeitsentwicklungsprozess. Mentale Modelle sind nach SENGE „die Bilder, Annahmen und Geschichten, die wir von uns selbst, von unseren Mitmenschen, von Institutionen und von jedem anderen Aspekt der Welt in unseren Köpfen tragen“ (SENGE 1996, S. 241). Gemeinsame Visionen sind innere Bilder einer zukünftigen Wirklichkeit, die eine Orientierungs- und Identifikationsfunktion für die Mitarbeiter haben. Lernen im Team ist die Kompetenz in Arbeitsgruppen zu kooperieren, zu arbeiten und systematisch zu lernen. Denken in Systemen ist die Erkennung von Abhängigkeiten, Interdependenzen und der Wechselwirkung der verschiedenen Strukturen und Verfahren, d.h. eine Denkweise, in welcher Zusammenhänge und Einflussfaktoren berücksichtigt werden können.

Für die individuelle Reife, die erste Disziplin, hat die deutsche Schule Puebla die folgenden Prämissen: Die Organisation muss

- a) die notwendigen Fähigkeiten des Personals, das die die Produktqualität beeinflussenden Tätigkeiten ausübt, ermitteln;
- b) zur Deckung dieses Bedarfs für Schulungen sorgen oder andere Maßnahmen ergreifen;
- c) sicherstellen, dass ihr Personal sich der Bedeutung und Wichtigkeit seiner Tätigkeiten bewusst ist und wissen, wie es zur Erreichung der Qualitätsziele beiträgt;

¹ Vgl. die Homepage des Auslandsschulwesens unter: www.auslandsschulwesen.de/nn_2176960/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/node.html?__n (Letzter Zugriff 17.12.2012).

- d) und geeignete Dokumentationen zu Ausbildung, Schulung, Fertigkeiten und Erfahrungen führen.

Die deutsche Schule Puebla verfügt über ausgearbeitete Stellenprofile mit differenzierter Beschreibung von Aufgaben, Anforderungen und Instrumenten und benutzt eine mittelfristige Personalplanung für den Personalbedarf sowie Maßnahmen zur spezifischen Vorbereitung auf die Übernahme von Funktionsstellen und besonderer Aufgabenbereiche. Im Rahmen der Lehrerfortbildung bietet die Organisation die auszufüllenden Unterlagen und Arbeitsanweisungen für die richtige Einführung des neuen Lehrpersonals, die Teilnahme an regionalen und schulinternen Fortbildungen, sowie die Anwendung von Umfragen über den Fortbildungsbedarf an. Es sind im Wesentlichen fünf Qualitätsbereiche, auf die sich die Fortbildungsarbeit konzentriert:

Im Komplex all dessen, was „Lernkultur – Qualität des Lehr- und Lernprozesses“ ausmacht, geht es u.a. um die Verbesserung der didaktischen Gestaltung des Unterrichts, um eine differenziertere Förderung und Unterstützung der Schüler, um die Entwicklung von mehr Sozialkompetenz und des Erziehungsstils im Unterricht sowie um die Leistungsfeststellungen und -beurteilungen.

Im Bereich „Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung“ geht es um die Bereitstellung der Instrumente für die bessere gemeinsame Bewältigung der Aufgaben an der Schule sowie der pädagogischen Entwicklungsarbeit insgesamt, es geht um die Förderung der Innovationsbereitschaft der Lehrer sowie um den Erwerb auch spezieller sozialpädagogischer Beratungs- oder therapeutischer Kompetenzen an der Schule, die immer wichtiger werden. Im Bereich „Schulleitung und Schulmanagement“ geht es um die Kompetenzerweiterung und -vertiefung all derjenigen, die in der Schulleitung arbeiten bzw. eng mit ihr zusammen arbeiten, und zwar in den Aspekten der Organisation und Administration, der Führungsaufgaben, die sich stellen sowie der Entwicklung der pädagogisch-beraterischen Kompetenzen. Eingeschlossen ist hier auch die Förderung und Weiterentwicklung des Qualitätsmanagement-Systems der Schule. In dem weiteren Qualitätsbereich „Schulkultur und Schulklima“ stehen die Anstrengungen im Vordergrund, sowohl das „Klassen- und Schulklima“ als auch die aktive Mitwirkung aller Gruppen an der Gestaltung des Schullebens zu verbessern. In dem verbleibenden Qualitätsbereich „Kooperation und Kommunikation“ geht es um die Förderung all jener Instrumente, die es erlauben, die subjektive Zufriedenheit der Eltern, Schüler und Lehrer zu erhöhen, sei es durch die Entwicklung gemeinsamer Wertvorstellungen oder durch die Verbesserung der Informationskanäle und der Kooperation generell. Hier spielen die Verbesserung der Eltern- und Schülerpartizipation eine wesentliche Rolle, aber auch der Kontakt mit den vorgesetzten Schulbehörden und die generelle Öffnung der Schule nach außen.

Für die zweite Disziplin „Mentale Modelle“ hat die Schule ein Feedbackkulturkonzept aufgebaut, die einem Modell von offenen und kollegialen Beurteilungen der verschiedenen Gremien in zwei Ebenen folgt:

a. Beurteilung der Schulleitung

Einmal im Jahr führt das Lehrpersonal jeder Abteilung bzw. jedes Bereichs eine Beurteilung der Tätigkeit seines jeweiligen Leiters durch. In der gleichen Weise veranlasst der Schulleiter einmal im Jahr eine Beurteilung seiner Tätigkeit durch die Mitglieder der Junta Directiva

(JUNDIR). Es liegt in der Verantwortung der Schulleitungsmitglieder, angemessene Maßnahmen für die Verbesserung ihrer Tätigkeit entsprechend den Beurteilungen durch das ihnen unterstellte Personal zu ergreifen.

b. Beurteilungen des Lehrpersonals

Am Ende jedes Semesters führen die Lehrkräfte eine Selbstbeurteilung ihres Unterrichts auf einem Formular durch und lassen diesen anschließend von ihren Schülern auf dem gleichen Formular beurteilen. Diese Beurteilung wird in einer von dem Lehrer ausgewählten Klasse durchgeführt und von diesem selbst ausgewertet. Er lädt ebenfalls einen Kollegen desselben Faches dazu ein, seine professionelle Tätigkeit zu bewerten. Die Beurteilung wird in derselben Klasse am Ende des Schuljahres wiederholt. Es liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte, angemessene Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Tätigkeit entsprechend den Beurteilungen durch ihre Schüler, die Beurteilungen durch ihre Kollegen und ihre Selbstbeurteilung zu ergreifen. Der Schulleiter oder ein Abteilungsleiter kann bei vorliegender Notwendigkeit eine Lehrkraft beurteilen. Das Ergebnis dieser Beurteilung ist Gegenstand eines Gesprächs zwischen dem Schulleiter und der beurteilten Lehrkraft. Die Schulkonferenz, ein Mitwirkungs- bzw. Beschlussgremium an der Schule, in dem Lehrer, Eltern und Schüler vertreten sind, hat auch eine wesentliche Rolle in dieser Disziplin, weil viele Entscheidungen und Regeln in einer parlamentarischen Weise getroffen werden. In Mexiko ist die Anwendung der Demokratie noch nicht sehr ausgeprägt, deswegen hat dieses Gremium mit vielen Paradigmen gebrochen und Denkschemen verändert.

Die gemeinsame Vision, die dritte Disziplin, ist das Ergebnis der Zusammenarbeit und eines langen Diskussionsprozesses des Vorstandes, der Schulleitung und der Lehrkräfte. Das Leitbild der Schule enthält die typischen Begriffe nach der Norm ISO 9001:2000, die Vision, die Mission, die Qualitätspolitik und die Werte: Unsere Mission ist, eine bikulturelle Ausbildung in einem interkulturellen Kontext anzubieten. Unsere Vision ist, ein Haus des Lernens zu sein, in dem eine ganzheitliche Entwicklung des Menschen angestrebt wird. Unsere Werte sind: Mitverantwortung, Mitwirkung, Leistungsorientierung. Mitverantwortung, Mitwirkung und Leistungsorientierung sind für sämtliche Bereiche und Sektionen geltende Orientierungsgrundlage bei allen Handlungen und Entscheidungen.

Als Folge der vorher erwähnten Elemente ist das Leitbild der deutschen Schule Puebla so festgelegt:

*Wir sind ein Haus des Lernens.
Wir bieten eine bikulturelle Ausbildung auf hohem Niveau
mit zwei Fremdsprachen auf der Grundlage von
Mitwirkung, Mitverantwortung und Leistungsorientierung.*

*Wir verpflichten uns durch ständige Verbesserung
die Anforderungen und Erwartungen unserer Schüler und Eltern
sowie der mexikanischen und deutschen Gesellschaft zu erfüllen.*

Lernen im Team ist die vierte Disziplin: Auf allen Ebenen machen Personen das Wesen einer Organisation aus, und ihre vollständige Einbeziehung ermöglicht, ihre Fähigkeiten zum Nutzen der Organisation einzusetzen. Die systematische Mitbeteiligung des Personals bei Ent-

scheidungen und ein Mehr an Autonomie bei der Entscheidungsfindung auf mittlerer und unterer Ebene führt zu einer stärkeren Identifizierung der Mitarbeiter mit den Zielen und Verfahren einer Organisation. Auf unsere Schule angewendet bedeutet dies, dass Schulleitung und Schulvorstand die übrigen Mitarbeiter in den Prozess der Entscheidungsfindung mit einbeziehen und die Verantwortung für Entscheidungen auf mittlerer und unterer Ebene an die von den Auswirkungen der Entscheidungen Betroffenen delegieren müssen. Dies ist bei der Einführung und Weiterentwicklung unseres Qualitätsmanagements in vielfältiger Hinsicht geschehen. Zunächst bilden Mitbeteiligung und Mitwirkung einen Teil unserer Qualitätspolitik. Ein Beispiel für die Umsetzung dieser Anforderungen ist die Tätigkeit von Lehrkräften und Mitarbeitern der Verwaltung als interne Auditoren. Man könnte sagen "Die Qualität liegt nicht so sehr in den Dingen, die die Menschen machen, sondern vielmehr in den Menschen, die die Dinge machen." Die wichtigsten Teams in der Schule sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2: Teams in der deutschen Schule Puebla (eigene Darstellung)

Team	Mitglieder
JUNDIR	Schulleiter, Stellvertreter des Schulleiters, Verwaltungsleiter und Abteilungsleiter
JUNTEC	Verwaltungsleiter und Koordinatoren der Verwaltungsbereiche
Fachschaften	Lehrer mit demselben Fach
Projektteams	Expertenlehrer für jeden Schwerpunkt der Schulentwicklung
Steuergruppe	Lehrer, Verwaltungsmitglieder, Schüler und Eltern
Schulkonferenz	Lehrer, Schüler und Eltern
Team-Teaching	Lehrer, die das gleiche Fach und in der gleichen Klasse unterrichten
Jahrgangsteams	Lehrer der gleichen Jahrgangsstufe
Erweiterte Schulleitung	Lehrer mit einer Funktionsstelle oder Koordinationsaufgaben im pädagogischen Bereich

Die fünfte Disziplin ist: Denken in Systemen. Ein erwünschtes Ergebnis lässt sich effizienter erreichen, wenn Tätigkeiten und dazugehörige Ressourcen als Prozess geleitet und gelenkt werden. Ein grundlegendes Element eines Qualitätsmanagementsystems nach ISO 9001:2000 ist ein prozessorientierter Ansatz. Dies bedeutet, dass beim Bestreben nach Verbesserung das Augenmerk nicht nur auf dem Produkt liegt, in unserem Falle also einem Erziehungsservice sondern auf den Prozessen, also den Arbeitsabläufen, die zu seiner Entstehung erforderlich sind. Wichtig sind hierbei zwei Merkmale:

1. Ein Produkt ist das Ergebnis einer Anzahl von Prozessen, die ein System bilden, d.h. sich gegenseitig beeinflussen und bedingen.
2. Prozesse sind nicht feste Abläufe, sondern Regelkreise mit dem Ziel ständiger Verbesserung. Ein Prozess wird in der ISO-Norm 9000:2001 definiert als Tätigkeit, die Ressourcen verwendet und die ausgeführt wird, um Eingaben (input) in Ergebnisse (output) zu verwandeln. Oft bildet das Ergebnis eines Prozesses die Eingabe für den nächsten.

Wir waren vor die Aufgabe gestellt, die für unser Produkt wichtigen Prozesse zu definieren und ihre gegenseitigen Beziehungen zueinander und ihr Ineinandergreifen zu beschreiben. In mühsamen, langen und mitunter aufreibenden Diskussionsprozessen definierte die deutsche Schule Puebla 24 Prozesse, die bei der Entstehung unseres Produkts wichtig sind. Die Beschreibungen dieser Prozesse heißen Verfahren in der Sprache der ISO-Norm. Die Wechselwirkungen, in denen die genannten Prozesse miteinander stehen, sind im System der Prozesse beschrieben. Dieses Diagramm ist Teil des Qualitätsmanagement-Handbuches.

Erkennen, Verstehen, Leiten und Lenken von miteinander in Wechselbeziehung stehenden Prozessen als System tragen zur Wirksamkeit und Effizienz der Organisation beim Erreichen ihrer Ziele bei. In einem Qualitätsmanagementsystem muss beachtet werden, dass der einzelne Prozess als Teil eines Netzwerks aufeinander einwirkender Prozesse zu verstehen ist. Dieses Netzwerk ist graphisch in unserem "System der Prozesse" dargestellt. Die Herstellung dieser Grafik war ein sehr bedeutsamer Schritt zur Schaffung einer Übersicht über die zahlreichen Prozesse, aus denen sich das tägliche Geschehen an unserer Schule zusammensetzt. Bei der Veränderung von einzelnen Prozessen muss stets die Auswirkung dieser Veränderung auf andere Prozesse im Auge behalten werden. Auch für den einzelnen Lehrer ist es wichtig, dass er seine Tätigkeit als Teil eines Netzwerks von Prozessen versteht d.h. dass er sich bewusst ist, in welcher Weise die adäquate Ausführung seiner Tätigkeit vom angemessenen Funktionieren anderer Prozesse abhängt, und auf welche Weise seine Tätigkeit andere Prozesse beeinflusst.

Quellen

- ROLFF, H.-G. (2009): Pädagogisches Qualitäts-Management (PQM) – Skizze einer Gesamtübersicht; im Internet unter:
http://www.auslandsschulwesen.de/cln_340/nn_2168542/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/PQM__Skizze__einer__Gesamt_C3_BCbersicht,templateId=raw,property=publicationFile.doc/PQM_Skizze_einer_Gesamt%C3%BCbersicht.doc (letzter Zugriff: 17.12.2012).
- SENGE, P.M. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation; 2. Aufl., Stuttgart/Klett-Cotta.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR NORMUNG (2000): Qualitätsmanagementsysteme Anforderungen (ISO 9001:2000) Dreisprachige Fassung EN ISO 9001:2000; Brüssel/CEN.
- BVA - BUNDESVERWALTUNGSSAMT (2006): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland; im Internet unter:
http://www.auslandsschulwesen.de/nn_2169138/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/Qualitaetsrahmen/download,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/download.pdf (letzter Zugriff: 17.12.2012).

Erneuerung des Ausbildungsmodells für technische Lehrer am Institut für Technische Pädagogik - Technische Universität Ha Noi

Bui Ngoc Son

Vietnam

1. Notwendigkeit der Erneuerung des Ausbildungsmodells am Institut für technische Pädagogik an der Technischen Universität Ha Noi

Die seit dem Jahr 2009 durchgeführte Erneuerung des Hochschul-Ausbildungsmodells am Institut für Technische Pädagogik der Technischen Universität Ha Noi ergibt sich aus folgenden Gründen:

- (1) Im Zuge des gegenwärtigen Aufbaus von beruflichen Fachrichtungen fordert das vietnamesische Bildungsministerium (MoE - Ministry of Education and Training) eine Normierung von Ausbildungsfachrichtungen.
- (2) Die Erfüllung von Zielen des Projektes "Erneuerung des Modells und Ausbildungsprogramms an der TU Ha Noi im Zeitraum 2009-2015" (TU HA NOI 2009). Demnach ist die Befriedigung praktischer Nachfragen der Gesellschaft bei der Ausbildung technischer Lehrer eine der ersten Aufgaben, die im Laufe der Erneuerung des Ausbildungsprogramms technischer Pädagogik an der TU Ha Noi durchzuführen ist.
- (3) Ergebnisse einer Umfrage unter Experten, Lehrern, Arbeitsgebern, Absolventen, Studenten zur Einschätzung des gegenwärtigen Standes des alten Ausbildungsprogramms beim Institut für technische Pädagogik der TU Ha Noi. Die Ergebnisse haben folgende Stärken und Schwächen des gegenwärtigen Ausbildungsprogramms gezeigt:

(3.1) Die Stärken des alten Ausbildungsprogramms

- Inhaltlich bietet das alte Programm zwei Blöcke von Kenntnissen an: pädagogische Profession und fachlich orientierte Technik, die die Grundbedingungen gewährleisten, damit die Absolventen in der Lage sind, den Lernenden eine fachliche Qualifikation zu liefern.
- Das Programm hat die Ausbildung nach Credits angewendet, was den Lernenden die Möglichkeit gibt, das Studium zu verkürzen oder zu verlängern (nicht kürzer als 1 Jahr und nicht länger als 2 Jahre im Vergleich zur Regelstudienzeit).
- Die Studenten besuchen die technischen Fachrichtungen (Elektrotechnik, Elektronik, Informatik, Mechanik). Sie können wie die Studenten entsprechender Fachrichtungen Kenntnisse akkumulieren.

(3.2) Die Schwächen des alten Programmes

- Inhaltlich wurden die Kenntnisse vor allem mittels der Fächer der Ausbildung nach dem Studienjahr-Programm abgebildet, wobei die Fächer codiert und in Credits übertragen wurden. Es gab zusätzliche Wahlfächer. Es wurde bisher

noch keine Untersuchung zu Nachfrage und Bedarf in der Gesellschaft sowie zu Meinungen von den Studenten, Lehrern, pädagogischen Experten und Arbeitgebern durchgeführt.

- Umfang und Dauer des theoretischen Unterrichts waren relativ hoch und wurden noch nicht reduziert. Es gab zu den meisten Fächern wenig Literatur und Nachschlagewerke. Die Studenten hatten noch keine Möglichkeit zum Selbststudium. Die Studienzeit betrug 4 Jahre, inklusive der Fächer pädagogischer Profession, wobei das technische Niveau der Studenten niedriger war als das der Studenten, die 5 Jahre studieren. Dadurch entstanden bei den Studenten Sorge und Ängste, dass ihnen die technischen Kenntnisse fehlen.
- Verhältnismäßig war die Zeit für ein berufliches Praktikum, sowohl technisch als auch pädagogisch, mit nur ca. 5,8% (8 Credits von 137 Credits) der gesamten Studienzeit noch niedrig. Das war ein sehr niedriges Verhältnis, das das technische und professionelle Praktizieren der zukünftigen technischen Lehrer nicht gewährleisten konnte (Fakultät Technische Pädagogik 2007).

Mit diesen Ergebnissen ist die Erneuerung des Ausbildungsmodells beim Institut für technische Pädagogik an der TU Ha Noi unbedingt durchzuführen, um die Ausbildungsqualität zu gewährleisten und die Bedarfe der Gesellschaft an die Ausbildung technischer Lehrer zu befriedigen.

2. Wissenschaftliche Grundlagen zur Erneuerung des Ausbildungsmodells technischer Lehrer beim Institut für Technische Pädagogik an der TU Ha Noi

2.1 Die Fähigkeiten des technischen Lehrers

Die Bedingungen und Anforderungen in der Arbeitsumwelt technischer Lehrer verändern sich regelmäßig. Um diesen Veränderungen begegnen zu können, müssen sich die Anforderungen an die Fähigkeiten der Lehrer ebenfalls verändern, zum Beispiel:

- Der technische Lehrer muss ein Pädagoge mit fachlichen Kenntnissen und Vermögen bei der Organisation und Verwaltung des Unterrichtens sein;
- Der technische Lehrer muss ein Fachexperte mit einer bestimmten technischen Qualifikation eines bestimmten Berufes sein;
- Der technische Lehrer muss ein wissenschaftlicher Forscher mit Vermögen zur Durchführung und Teilnahme an Untersuchungsaktivitäten, zur Verbesserung der Technik und Erneuerung der Methode und des Inhaltes der Ausbildung sein;
- Der technische Lehrer muss ein Manager mit Fähigkeiten zur Organisation und Verwaltung von Aktivitäten gemäß seiner Funktion und Aufgabe sein (Le Thanh Nhu, 2005).

2.2 Prinzipien der Entwicklung des Ausbildungsprogramms

Um den Anforderungen der sozialen und ökonomischen Entwicklung sowie der Nachfrage von Personalkräften hoher Qualität gerecht zu werden, müssen die Ausbildungsprogramme folgenden Forderungen gerecht werden:

- Sie sollten anpassungsfähig und flexibel sein;
- Sie sollten Fähigkeiten der Lernenden anerkennen;
- Sie sollten so gestaltet sein, dass man lebenslang lernen kann;
- Sie sollten den Bedarfen der Unternehmen entsprechen.

Diese Tendenzen werden großen Einfluss auf den Entwicklungsprozess des Ausbildungsprogramms haben. Sie verlangen von den Ausbildungsstätten die ununterbrochene Erneuerung ihres Programms, das Suchen nach Informationen für eine rechtzeitige Anpassung und Vervollkommnung des Programms.

3. Aufgaben, Ziele und Art und Weise der Durchführung der Erneuerung des Ausbildungsprogramms am Institut für Technische Pädagogik der TU Ha Noi

3.1 Die Ziele der Erneuerung

Ziel ist es, ein Programm zur Erfüllung der praktischen Anforderungen im Rahmen der Ausbildung von Lehrern für berufliche Bildungsstätten (Berufsschulen, Fachschulen, Fachhochschulen) aufzubauen sowie zur Ausbildung von Mitarbeitern, die an den Forschungsinstitutionen tätig sind und technische Bachelorstudenten betreuen, die später in Firmen arbeiten.

3.2 Durchzuführende Aufgaben

Dazu sollen folgende Aufgaben erfüllt werden:

- a. Zunächst müssen Ziele des Ausbildungsprogrammes näher bestimmt werden, Lernziele (Learning Outcomes) für das Bachelor-Programm mit Doppelfachrichtungs-Charakter müssen benannt werden für den Bereich Technik (Elektrotechnik, Elektronik, Informatik und Mechanik) und technische Pädagogik auf der Grundlage der Ausbildungsziele und normierter Ausbildungsziele der TU Ha Noi.
- b. Des Weiteren müssen erstellt werden: eine Struktur des Ausbildungsprogramms, eine Liste der Studienfächer, zusammenfassende Beschreibungen der Studienfächer, ein Studienplan für das Bachelor-Programm mit Doppelfachrichtungs-Charakter auf der Grundlage des Rahmenprogramms der TU Ha Noi;
- c. Darüber hinaus gilt es eine Zusammenarbeit mit anderen fachlichen Fakultäten und Instituten zu institutionalisieren.

3.3 Schritte der Durchführung

Die Erneuerung des Ausbildungsprogramms am Institut für Technische Pädagogik der TU Ha Noi kann in folgenden Schritten durchgeführt werden:

- (a) Aufbau der Programmziele,
- (b) Identifizierung der Lernziele (Learning outcomes) des neuen Ausbildungsprogramms,
- (c) Einschätzung des gegenwärtigen Ausbildungsprogramms,
- (d) Entwurf der Struktur des neuen Ausbildungsprogramms,
- (e) Entwicklung einer Liste an Studienfächern,
- (f) Evaluierung des Rahmenprogramms,
- (g) Entwicklung von Studienfächern,
- (h) Einschätzung von Studienfächern.

4. Vorstellung des Modells der Ausbildung von technischen Lehrern an der Fakultät technische Pädagogik der TU Ha Noi nach dem Ausbildungsprogramm 2009

4.1 Programmname

Bachelor-Programm mit Doppelfachrichtungscharakter: Technik (Elektrotechnik/Elektronik/Informationstechnologie/Mechanik) und technische Pädagogik.

4.2 Ausbildungsziele

Ziel ist es, technische Bachelors auszubilden, die die Bedarfe technischer Bereiche befriedigen. Parallel dazu sollen die Studenten ausgerüstet werden mit:

- Grundkenntnissen über technische und berufliche Erziehungswissenschaft,
- notwendigen pädagogischen Fertigkeiten und grundlegenden technischen und praktischen Fähigkeiten in der Berufsbildung,
- der Fähigkeit zur Durchführung theoretischen und praktischen Unterrichts und wissenschaftlicher Untersuchungen,
- einem Moralverhalten, das die Liebe zum Beruf und einen vorbildlichen pädagogischen Stil beinhaltet.

Die Absolventen sollen somit in der Lage sein:

- In den Berufs-, Fach- und Hochschulen zu unterrichten,
- Untersuchungsvorhaben bei den Institutionen mit Aufgaben der technischen und beruflichen Bildung durchzuführen,
- Die Arbeit in Unternehmen im Bereich ihrer Qualifikation zu übernehmen,
- An Weiter- und Fortbildung teilzunehmen.

4.3 Lernziele (Learning outcomes)

Nach dem Abschluss erreichen die Bachelors mit Doppelfachrichtungscharakter die Lernziele (Learning outcomes) des technischen Bereiches. Parallel dazu sollen sie besitzen:

- (a) Die Fähigkeit zur Begleitung und Unterstützung von Lernenden
- (b) Die Fähigkeit zur Planung und Vorbereitung von Unterricht

- (c) Die Fähigkeit verschiedene Organisationsformen des Unterrichtens anzuwenden
- (d) Die Fähigkeit der Verwendung der Methoden zur Kontrolle-Einschätzung
- (e) Die Entsprechungsfähigkeit für berufliche und professionelle Entwicklung
- (f) Die Fähigkeit der wissenschaftlichen Untersuchung auf dem Gebiet technischer und beruflicher Bildung
- (g) Die Fähigkeit des technischen und beruflichen Praktizierens und Hinweises

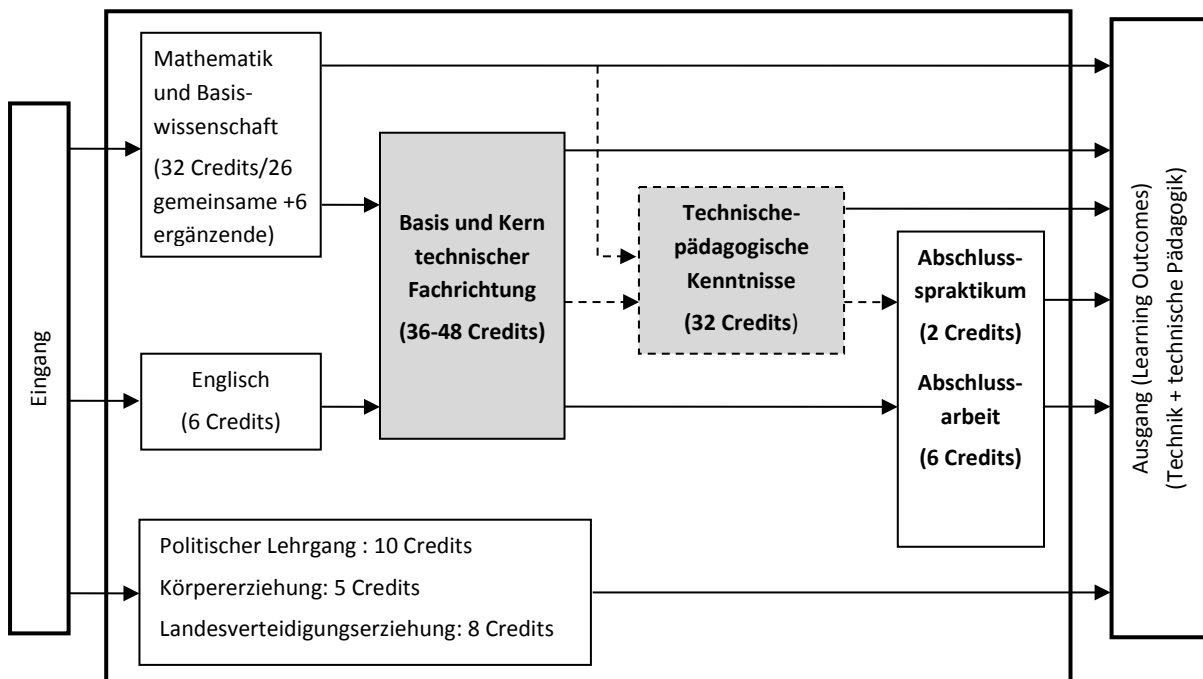


Abb. 1: Inhaltliche Struktur des Doppelfachrichtungs-Programms „Technik und technische Pädagogik“

5. Schlussfolgerung

Das neue Ausbildungsmodell des Instituts technische Pädagogik der TU Ha Noi ist ein Beitrag zur Flexibilisierung der technischen Hochschulausbildung. Es erlaubt verschiedene Formen des Lernens für Studenten wie Studenten der Fachrichtung technische Pädagogik, Studenten des letzten Studienjahres technischer Fachrichtungen oder Absolventen anderer technischer Hochschulen, die die 2. Hochschulurkunde für technische Pädagogik erwerben möchten. Absolventen technischer pädagogischer Fachrichtung erhalten zugleich 2 Urkunden: eine Urkunde zu ihrem gewählten technischen Fachbereich und eine Urkunde zur technischen Pädagogik. Neben sozialen und fachlichen Kompetenzen, die in den Fächern integriert sind, erhöht das Programm die Zeit beruflichen Praktizierens und pädagogischer Profession für die Lernenden. Die Erneuerungen in diesem Ausbildungsprogramm versprechen das Angebot von technischen Lehrern für die Wirtschaft zu erhöhen sowie diejenigen Anforderungen zu erfüllen, die das Ministerium für Bildung und Ausbildung derzeit entwirft und die Gesellschaft braucht.

Quellen

- FAKULTÄT TECHNISCHE PÄDAGOGIK (2007): „Programm Hochschulausbildung 2007 (Studium nach Credits)“; Ministerium für Bildung und Ausbildung; TU Ha Noi.
- FAKULTÄT TECHNISCHE PÄDAGOGIK (2010): „Programm Hochschulausbildung 2009“; Ministerium für Bildung und Ausbildung; TU Ha Noi.
- LE THANH NHU (2005): Vorlesung „Fachdidaktik“, TU Ha Noi,.
- MOE – MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING (2007a): „Generalprojekt: Aufbau und Entwicklung der TU Ha Noi im Zeitraum 2006-2030“, vom Minister für Bildung und Ausbildung am 02.01.2007 beim Beschluss-Nr. 668/QD-BGDDT bewilligt.
- MOE – MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING (2007b): „Satzung zur direkten Hochschulausbildung nach Modul-System“, erlassen nach Beschluss-Nr. 4/2007/Qd-BGDDT vom 15.8.2007 des Ministers für Bildung und Ausbildung; Ha Noi..
- PHAM VIET VUONG (2005): „Didaktik“, Verlag der Pädagogischen Hochschule; Ha Noi.
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT HA NOI (2009): Projekt „Erneuerung des Modells und Ausbildungsprogrammes an der TU Ha Noi im Zeitraum 2009-2015“; Ha Noi.
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT HA NOI (2008): Aufgaben und Arbeitsprogramme in der Amtszeit 2008-2013; Ha Noi.

Driving excellent sales and marketing performance by fostering learning orientation, market-oriented and entrepreneurial behaviors

Yangping Zhou

China

Introduction

Resource-based theory explains that only those firms with valuable, rare, inimitable, non-substitutable and semi-permanently assets can possess possible sustainable competitive advantage (BARNEY, 1991; WERNERFELT, 1984). By combining ideas from the resource-based view of the firm, a considerable amount of research (e.g., DAY, 1994; DAY & WENSLEY, 1988; HULT et al., 2002; HULT & KETCHEN, 2001) argued that, positional advantage emerging from the confluence of market orientation, entrepreneurship, organizational learning and innovativeness, gives rise to an organization's "cultural competitiveness", which has positive effect on cooperation's performance.

In this study, the effect of only the first three factors in a sales and marketing organization is focused, based on the interview with managers in an organization where the research was conducted. The other reason is that innovativeness is considered as one of the dimensions of entrepreneurship besides risk taking and proactiveness, according to MILLER (1983), COVIN and SLEVIN (1986).

Studies have been focused on to examine how the interactions among these three variables, namely, market orientation, entrepreneurship, and organizational learning can affect organizational performance. Although most of the studies showed that there is positive relationship from the constellation of three factors, one of the most controversial issues in this area is the fact that intricacy or the causal relationship among market orientation, entrepreneurship and organizational learning is not clear. Some scholars suggest that market orientation is a cultural antecedent for learning orientation. SLATER and NARVER (1995) take market orientation from cultural perspective and consider it as an antecedent of organizational learning, but must be accompanied by entrepreneurship, to guarantee the higher order learning to occur. Learning orientation is also found to partially or fully mediate the influences of customer orientation and corporate entrepreneurship on outcome (LIU et al., 2002).

However, other researchers state that the causal direction could be bilateral or reversible. A learning organization, given its values and ability to learn about its markets, can effectively behave as market oriented (DAY, 1994). SINKULA et al. (1997) found that a more positive learning orientation (a value-based construct) will directly result in increased market information generation and dissemination (knowledge-based constructs), which in turn directly affects the degree to which an organization makes changes in its marketing strategies (a behavioral construct). ATUAHENE-GIMA and KO (2001) explored an interactive relationship between entrepreneurship and market orientation and they specified a linear moderating effect of entrepreneurship on the market orientation and business performance relationship.

One of the reasons why there are debates or ambiguity on the causal relationship among these cultural elements is that there is no unanimity on concepts and measurements. An-

other research problem is that while both market orientation and entrepreneurship have generally been associated with higher levels of organizational performance, there are no published accounts of interventions aimed at changing the sales and marketing organizational culture and subjective performance. However, this is especially an interest for the managerial application. What kind of interventions can serve to create competitive advantages, improve the sales and marketing culture, and eventually increase the performance?

In summary, one research contribution of this study is to clarify the relationship among the learning orientation, market orientation and entrepreneurship, and their relationship to subjective sales and marketing performance. This clarification will pave the way for this research's second contribution, that is, to create and implement interventions for optimal combination of the competitive cultural advantages, thus allowing these findings to become actionable. The final contribution is to evaluate the effects of such interventions for sales and marketing organizational culture, including values and behaviors in a sales and marketing organization.

Literature Review and Hypotheses

Learning orientation has been viewed as one foundational source of competitive advantage (LOPEZ et al., 2005). It is known as the acceptance of learning process in organization, or as values inherent in learning capabilities, enabling firms to continuously create knowledge which is necessary for technology, products and market, as well as to extraordinarily act on market opportunities in an unstable environment (SLATER & NARVER, 1995). According to BAKER et al. (1997), there are three core components that reflect the learning orientation construct: commitment to learning, open-mindedness and shared vision. Learning orientation can help the strength of market oriented vision and behavior in organization (NGUYEN & BARRETT, 2006).

Entrepreneurial orientation and market orientation are two separate but complementary strategic orientations (MILES & ARNOLD, 1991). Miller summarized: "An entrepreneurial firm is one that engages in product-market innovation, undertakes somewhat risky ventures, and is first to come up with 'proactive' innovations, beating competitors to the punch." (MILLER 1983, p.771) In the competitive environment of the increasingly global economy, innovation and proactiveness can be the vehicles for firm survival and ultimate success (COVIN & SLEVIN, 1986).

Market orientation was defined to direct a firm's attention towards its customers and markets, and was found lead to continuous superior performance for the business (NARVER & SLATER, 1990). According to NARVER and SLATER, market orientation has also three dimensions: customer orientation, competitor orientation and interfunctional coordination. Market-oriented firms actively generate market intelligence about customers' current and future needs and about competitors, disseminate intelligence across all areas of the organization, and are responsive to such intelligence (KOHLI & JAWORSKI, 1990).

MILES and ARNOLD (1991) found that entrepreneurial orientation is positively correlated to market orientation. SCHINDEHUTTE et al. (2008) also emphasized the need for corporations to simultaneously adopt both entrepreneurial orientation and market orientation, thus to create synergy and contribute to the firm's success (MILES & DARROCH, 2008; GEORGE & ZAHRA,

2002). HOMBURG and PFLESSER (2000) have taken market orientation as a cultural approach on the basis of SCHEIN's (2004) organizational culture model. According to HOMBURG and PFLESSER (2000), a market-oriented organizational culture includes four components: (i) organization wide shared values supporting market orientation; (ii) organization wide norms for market orientation; (iii) perceptible artifacts of market orientation; and (iv) the market-oriented behaviors. They found that a market-oriented culture influences financial performance indirectly through market performance and that this relationship is stronger in highly dynamic market.

In this study, learning orientation, market orientation and entrepreneurship are not taken as individual separate culture, but rather treated from a holistic view as a sales and marketing organizational culture. There are two layers in this sales and marketing culture: the first layer is value of learning, and the second layer is behaviors of market orientation and entrepreneurship. Although more than two layers of organizational culture are depicted in SCHEIN's model (2004) and in HOMBURG and PFLESSER's multiple-layer model (2000), yet the author believes the separation among assumptions, values and norms remains vague, especially assumptions are sensitive to be measured in an organization. More importantly, the above literature review appears to support the relationship that learning orientation as inner layer of an organizational culture has positive impacts on the market-oriented and entrepreneurial behaviors, eventually contributes to organizational performance.

Because no objective performance could be evaluated due to data insufficiencies (only in one organization), the subjective performance relevant to a sales and marketing organization from employees was asked. Thus, as illustrated in Figure 1, three general aggregated hypotheses were postulated as follows:

1. Learning orientation determines market-oriented behaviors, specifically, customer-oriented behaviors, competitor-oriented behaviors and interfunctional coordinated behaviors, subsequently leads to subjective sales and marketing performance.
2. Learning orientation determines entrepreneurial behaviors, specifically, innovative behaviors, proactive behaviors, and risk taking behaviors, and leads to subjective sales and marketing performance.
3. The designed interventions have positive impacts on learning orientation, market-oriented behaviors and entrepreneurial behaviors, finally, on subjective sales and marketing performance.

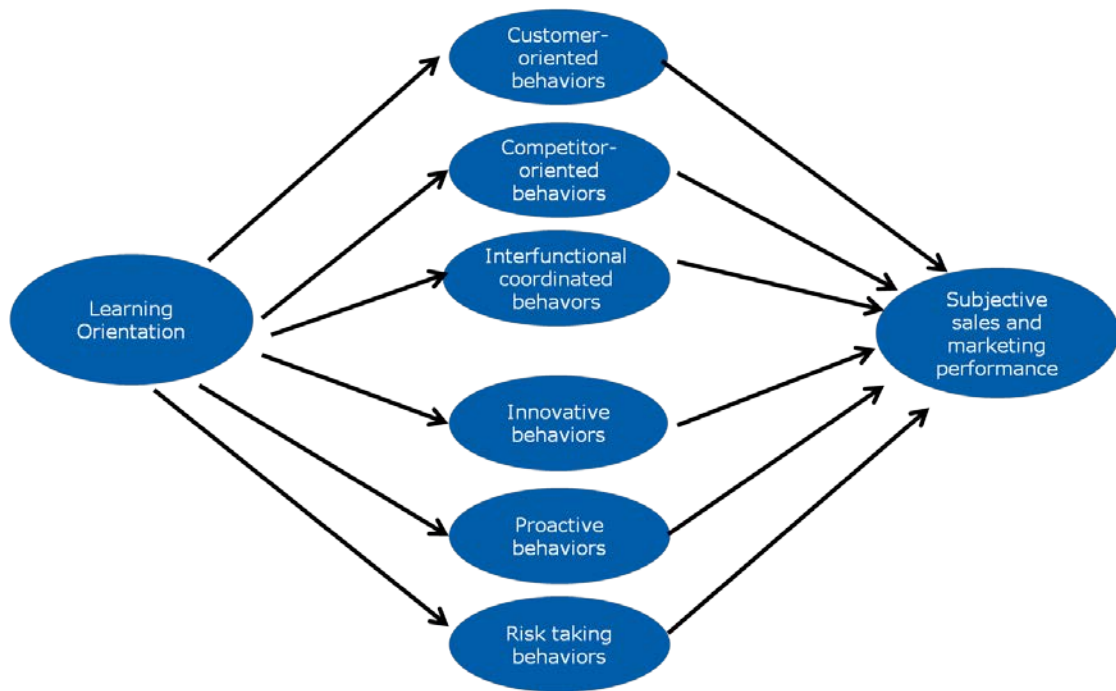


Fig.1: Influence of learning orientation subjective sales and marketing performance.

Process

In December 2011, 11 interviews with managers were implemented in the organization where the author is doing research. Learning orientation, market orientation and entrepreneurship were considered as the critical cultural elements as the result of the interviews. This finding is consistent with the previous research in the area of positional advantages and cultural competitiveness from the resource based view. Subsequently, a questionnaire was developed together with supervisors in the company. An external online platform was used for delivering the survey to the organization in April 2012 as a pretest, and was closed in a month.

Some critical issues have been identified on the analysis of the survey. From May 2012 to August 2013, interventions aiming to work on the critical issues have been developed together with some colleagues and external consultants, and accordingly, are implemented in the organization. Several evaluations will be implemented according to Kirkpatrick's (1998) theory of evaluation. A number of participants will be interviewed directly after each of intervention on how they feel and like the training or learning experience, and what they have learned as well. After 2 months of all the interventions, employees will be selected to check if they have transferred the knowledge into their work and behaviors. Finally, it is planned to do a posttest in November in 2013 with the same survey as in the pretest to examine the effects of interventions on the sales and marketing culture and subjective performance.

Instruments

All questions in the survey were requested to answer within a six-point rating scale ("strongly agree" and "strongly disagree" as anchors), or an additional answer "not applicable to me". The market-oriented behavior's instrument has been developed on the basis of NARVER and SLATER (1990), KOHLI and JAWORSKI (1990), HOMBURG and PFLESSER (2000). It has 3 dimensions, namely, customer-oriented behaviors, competitor-oriented behaviors and interfunctional coordinated behaviors. The instrument of entrepreneurial behaviors has 8 items, adjusted from HURLEY & HULT (1998), with dimensions including innovative, proactive and risk taking behaviors. Learning orientation instrument has 9 items based on SINKULA et al. (1997), dimensions including commitment to learning, shared vision and open-mindedness. Subjective sales and market performance in the past 12 months is adapted from HOMBURG and PFESSER (2000), including 6 items altogether.

Results

Because the sample size is relatively small, the research is an extension of an existing structural theory, and there are complex relationships among many constructs and many indicators (HAIR, RINGLE & SARSTEDT, 2011), Partial Least Square (PLS) method was chosen for Structural Equation Modeling (SEM) to analyze the cause-effect relations between latent constructs.

Measurement model:

Before the structural model can be tested for significant relationships, the measurement models have to show sufficient levels of validity and reliability (Table 1 shows the quality details of measurement models). Internal consistency reliability is tested by composite reliability and Cronbach's alpha. Both of composite reliability (HAIR, RINGLE & SARSTEDT, 2011) and Cronbach's alpha (HOMBURG & GIERING, 1996) should be larger than 0.70. From table 1, all the values presented for both criteria are higher than 0.70, which demonstrates that the constructs were excellently measured by their indicator variables and have very high reliability.

- Indicator reliability: indicator variance is explained by variance of the latent variable rather than measurement error. Item loadings should be higher than 0.70. Most of the indicator loadings from pretest were higher than 0.70 (36 out of 39 items). The rest 3 indicators with loading values of 0.683, 0.657, and 0.583, respectively, were still kept, because they are close to the threshold. Besides, eliminating them would weaken the content validity.
- Convergent validity: the Average Variance Extracted (AVE) should be higher than 0.50 (BAGOZZI, YI & PHILLIPS, 1991), meaning that the latent variable explains more than half of its indicators' variance. Table 1 indicates that all the latent variables are able to explain more than half their indicators' variance, except the learning orientation construct. Nevertheless, this value 0.4891 is virtually at the threshold and that's why it was retained.

Tab. 1: Quality of the reflective measurement models

	AVE	Composite Reliability	Cronbachs Alpha
Commi	0,6769	0,8626	0,7607
Vision	0,7544	0,9021	0,837
Openmin	0,6847	0,8667	0,7713
LO	0,4891	0,8951	0,8673
CusB	0,5116	0,8377	0,7575
CompB	0,689	0,9171	0,887
InterfunB	0,5759	0,8902	0,8512
Inno	0,6287	0,8337	0,6989
Proac	0,5681	0,7974	0,6233
RiskT	0,7577	0,8621	0,6819
SubPER	0,6594	0,9206	0,8964

(Note. Abbreviation: Commi = Commitment in learning; Vision = shared Vision; Openmin = Open-mindedness; CusB = Customer-oriented Behaviors; CompB = Competitor-oriented Behaviors; InterfunB = interfunctional coordinated behaviors; Inno = Innovative behaviors; Proac = Proactive behaviors; RiskT = Risk Taking behaviors; SubPER = Subjective sales and marketing PERFORMANCE.)

Structural model:

A simple overview of the global model results is proposed in Figure 2. Path coefficient is the strength of relationship between independent and dependent variable. It aims to find out which exogenous constructs have the strongest impact on the endogenous variables. The results shown in Figure 2 partially support the hypotheses: the coefficient of the paths from learning orientation to market-oriented and entrepreneurial behaviors were all significant with medium to high effect size, and the strongest impact is from learning orientation on interfunctional coordinated behaviors; on the other hand, the coefficients of the paths from market-oriented and entrepreneurial behaviors had surprisingly low effect size, and only the paths from competitor-oriented behaviors and innovative behaviors were found significantly related to subjective sales and marketing performance.

The coefficient of determination R^2 measures the fit between the model and the sample data utilizing the entire data set. It is defined as the proportion of the total variation of endogenous variable and is explained by exogenous variables (KVALSETH, 1985). A threshold value is difficult to establish, because it depends on the specific research discipline. However, CHIN (1998) suggested R^2 values of 0.67, 0.33, or 0.19 for endogenous latent variables in the structural model can be described as strong, medium, or low, respectively. As shown in the Figure 2, the R^2 value of subjective sales and marketing performance is 0.619, which is very close to the strong threshold value 0.67. Accordingly, it can be interpreted that to a high degree, the subjective sales and marketing performance is explained by learning orientation, market-oriented and entrepreneurial behaviors.

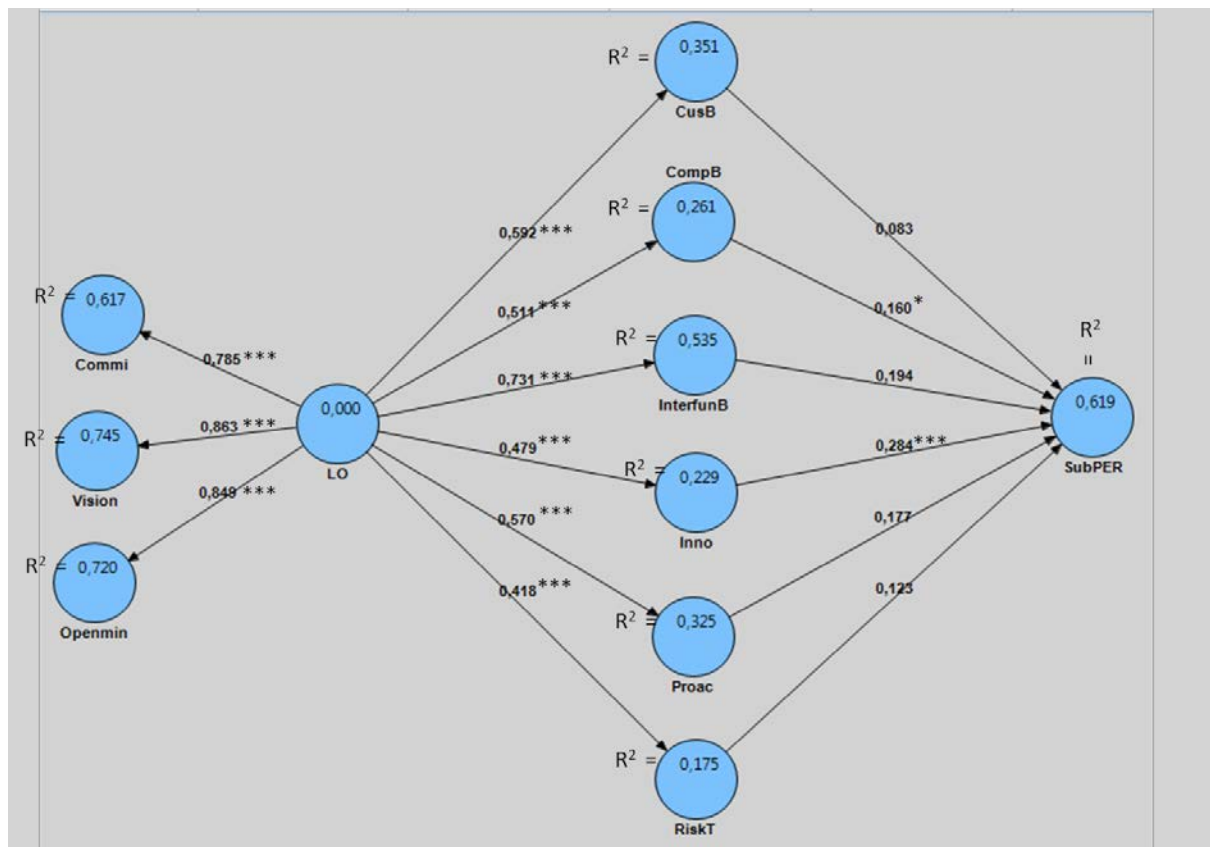


Fig. 2: Results of structural model with path coefficients.

(Note. Abbreviation in this Figure is the same as in Table 1; * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$)

Conclusion

To conclude from the results, learning orientation has strong impacts on market-oriented and entrepreneurial behaviors. This finding is consistent with many previous studies (e.g., BAKER & SINKULA, 1999; HURLEY & HULT, 1998; SINKULA, BAKER & NOORDEWIER, 1997). Market-oriented and entrepreneurial behaviors only partially impact on the performance, probably because this performance is from subjective perception. Whereas the score of the item "Our sales and marketing organization, over the last 12 months, performed excellent in general" was rated only close to "slightly agree", the real financial figure showed that this organization over the last 12 months had the highest margin in the history. This subjective perception of the performance can probably deviate from the objective performance, because individual tends to integrate his or her self emotions and experience when rating overall organizational performance. Moreover, the relatively high value of R² indicates that the model has good quality. Therefore, in the current stage, the model is retained to provide implications for interventions, which means, interventions will be created in the next stage for each construct, especially with emphasis on learning orientation, competitor-oriented behaviors and innovative behaviors, to contribute to increase the subjective sales and marketing performance.

References

- ATUAHENE-GIMA, K., & KO, A. (2001): An empirical investigation of the effect of market orientation and entrepreneurship orientation alignment on product innovation; *Organization Science*, 12(1), 54– 74.
- BAGOZZI, R. P., YI, Y., & PHILLIPS, L. W. (1991): Assessing construct validity in organizational research; *Administrative Science Quarterly*, 36(3), 421-458.
- BAKER, W. E. & SINKULA, J. M. (1999): The synergistic effect of market orientation and learning organization and organizational performance; *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27(3), 411-27.
- BARNEY, J. B. (1991): Firm Resources and Sustained Competitive Advantage; *Journal of Management*, 17 (1), 99–120.
- CHIN, W.W. (1998): The partial least squares approach to structural equation modeling; in: G.A. MARCOULIDES(Ed.): *Modern Methods for Business Research* (pp. 295–358); Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ.
- COVIN, J. G. & SLEVIN, D. P. (1986): The development and testing of an organizational level entrepreneurship scale; in RONSTADT, R., HORNADAY, J.A., PETERSON, R. and VESPER, K. H. (Eds): *Frontiers of entrepreneurship research*, 628-639; Wellesley, MA: Babson College.
- DAY, G. S. (1994): The capabilities of market-driven organizations; *Journal of Marketing*, 58, 37–52.
- DAY, G. S., & WENSLEY, R. (1988): Assessing advantage: A framework for diagnosing competitive superiority; *Journal of Marketing*, 52, 1–20.
- GEORGE, G., & ZAHRA, S.A. (2002): Being Entrepreneurial and Being Market-Driven – Exploring the Interaction Effects of Entrepreneurial and Market Orientation on Firm Performance; *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 255-266.
- HAIR, J. F., RINGLE, C. M., & SARSTEDT, M.(2011). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet; *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19 (2), 139-151.
- HOMBURG, C., & GIERING, A. (1996): Konzeptualisierung und Operationalisierung komplexer Konstrukte. Ein Leitfaden für die Marketingforschung; *Marketing ZFP*, 18 (1), 5-24.
- HOMBURG, C. & PFLESSER, C. (2000): A Multiple-Layer Model of Market-Oriented Organizational Culture: Measurement Issues and Performance Outcomes; *Journal of Marketing Research*, 37(11), 449-462.
- HULT, G. T. M., & KETCHEN, D. J. (2001): Does market orientation matter? A test of the relationship between positional advantage and performance; *Strategic Management Journal*, 22(9), 899–906.
- HULT, G. T. M., KETCHEN, D. J. & NICHOLS, E. L. (2002): An examination of cultural competitiveness and order fulfillment cycle time within supply chains; *Academy of Management Journal*, 45(3), 577–586.
- KIRKPATRICK, D. L. (1998): *Another look at evaluating training programs*; Alexandria, VA: American Society for Training & Development.
- KOHLI, A.K., & JAWORSKI, B.J. (1990): Market orientation: the construct, research propositions and managerial implications; *Journal of Marketing*, 54(2), 1–18.
- KVALSETH, T. O. (1985): Cautionary note about R^2 ; *The American Statistician*, 39, 279–285.
- LIU, S. S., LUO, X.M. & SHI, Y. Z. (2002): Integrating customer orientation, corporate entrepreneurship, and learning orientation in organizations-in-transition: an empirical study; *International Journal of Research in Marketing*, 19 (4), 367–382.
- LOPEZ, S. P., PEON, J. M., & ORDAS, J. V. (2005): Organizational Learning as a Determining Factor in Business Performance; *The Learning Organization*, 12(3), 227-245.
- MILES, M. P. & ARNOLD, D. R. (1991): The relationship between marketing orientation and entrepreneurial orientation; *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15(4), 49-65.
- MILES, M. P., & DARROCH, J. (2008): A commentary on current research at the marketing and entrepreneurship interface; *Journal of Small Business Management*, 46(1), 46-49.
- MILLER, D. (1983): The correlates of entrepreneurship in three types of firms; *Management Science*, 29, 770-791.

Driving excellent sales and marketing performance by fostering learning orientation

- NARVER, J. C. & SLATER, S. F. (1990): The effect of a market orientation on business profitability; *Journal of Marketing*, 54(4), 20-34.
- NGUYEN, T. D., & BARRETT, N. J. (2006): The Adoption of the Internet by Export Firms in Transitional Markets; *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 18 (1), 29- 42.
- SCHEIN, E. (2004): *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SCHINDEHUTTE, M., MORRIS, M. H., & KOCAK, A. (2008): Understanding market-driving behavior: the role of entrepreneurship; *Journal of Small Business Management*, 46(1), 4-26.
- SINKULA, J. M., BAKER, M. R., & NOORDEWIER, T. (1997): A Framework for Market-Based Organizational Learning: Linking Values, Knowledge, and Behaviour; *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25(4), 305-318.
- SLATER, S. F. & NARVER, J. C. (1995): Market orientation and the learning organization; *Journal of Marketing*, 59(3), 63-74.
- WERNERFELT, B. (1984): The Resource-Based View of the Firm; *Strategic Management Journal*, 5(2), 171–180.

Benutzung des Lernfeldkonzepts zur Entwicklung von Curricula für die Weiterbildung im Bereich Hotel Management in der Stadt Ambon

Rita Fransina Maruanaya
Indonesien

1. Problemstellung

Die Provinz Maluku liegt im Osten von Indonesien und besteht aus 1.422 Inseln. Davon sind 741 bereits benannt und 681 noch unbenannt. Aufgrund der geographischen Lage spielt die Tourismusindustrie eine große Rolle. Die Provinz ist sehr berühmt für viele interessante Sehenswürdigkeiten, sie ist ein beliebtes Reiseziel für Touristen sowohl aus anderen indonesischen Provinzen als auch aus anderen Ländern.

Die große Zahl der Touristen verlangt nicht nur Sehenswürdigkeiten und einzigartige Touristenattraktionen sondern auch gute Unterkünfte. Es ist kein Wunder, dass viele Hotels oder Gasthäuser überwiegend auf einer Insel, und zwar Ambon, in der gleichnamigen Hauptstadt der Provinz Maluku entstehen. Da die Regierung jedes Jahr verschiedene interessante internationale Touristenattraktionen, wie die internationale Yacht-Regatta unterstützt, werden mehrere Hotels und Gasthäuser zur Förderung des Programms errichtet.

Der zahlenmäßige Anstieg an Hotels und Gasthäusern erfordert mehr Fachkräfte für diesen Bereich. Viele Absolventen der allgemeinen Oberschulen und beruflichen Schulen haben hier bereits Arbeit gefunden. Aber es mangelt noch an wesentlichen Dingen bezogen auf die an sie gestellten Anforderungen. Zum Beispiel sind im Bereich des Hotelmanagements die meisten Arbeitskräfte nicht qualifiziert, denn sie haben es in der Schule oder an der Universität nicht gelernt. Das Hauptproblem ist: keine Universität und keine Berufsschule bietet ein Programm für den Beruf Hotelmanagement an. Die Berufsschule in der Provinz Maluku führt in ihrem Programm nur eine Ausbildung für den Beruf Reiseführer/in und Ticketing-Kaufmann/frau. Besonders aufgrund der Unruhen in den Jahren 1999 bis 2003 konnte sich die Ausbildung in der Provinz Maluku nicht weiterentwickeln. Bis zum heutigen Tag gibt es kein Training oder Kurs für Hotelmanagement. Die Interessenten möchten auch nicht in anderen Provinzen lernen oder studieren, denn es ist teuer und mit den erworbenen Abschlüssen haben sie kaum eine Chance eine staatliche Anstellung zu bekommen. Entsprechend bleiben die Fachkräfte im Bereich des Hotelmanagements weiterhin unqualifiziert. Sie müssen sich ihre Erfahrungen während der Zeit des Praktikums erwerben. Diese Situation führt zu einer niedrigen Qualität des Hotelmanagements. Auf den Websites einiger Hotels findet man entsprechend oft, dass viele Gäste ein negatives Urteil bezogen auf das Hotelmanagement auf den Molukken abgeben.

Zum Hotelmanagement gehören sehr verschiedene und umfangreiche Aufgabengebiete. Das bedeutet, ein Hotel braucht dafür entsprechende Fachkräfte mit verschiedenen Qualifikationen. Die in diesem Bereich benötigten Fachkenntnisse beziehen sich unter anderem auf Buchführung, Steuerwesen, Kassenführung, Beachtung der Hygienevorschriften, Sicherheitswesen, Beherrschen von Computerprogrammen, Marketing, operationale Analyse, Bearbeiten von Informationssystemen, Qualitätskontrollen, Entwickeln von Strategien,

Küchenorganisation, Restaurant- und Bankettorganisation und das Beherrschen von Fremdsprachen, hier mindestens die Kommunikation in englischer Sprache. Es wird problematisch, wenn die Fachkräfte zu wenig Basiswissen zu den aufgeführten Anforderungen haben. Vor allem ändern sich die Anforderungen in der heutigen schnelllebigen Zeit ständig.

Aufgrund eines Interviews mit dem Assistenten des Geschäftsführers des Viersterne-Hotels Aston, wurde deutlich, dass es dem Hotel an qualifizierten Fachkräften in allen Bereichen mangelt. Es hat zurzeit 112 Fachkräfte, von welchen nur ca. 10 Prozent qualifiziert sind. Das bedeutet, 90 % der Fachkräfte sind nicht in der Lage, ihre Arbeit zufriedenstellend zu erfüllen. Darum bietet das Hotel ständig Weiterbildungen für sie an. Diese werden während der Arbeitszeit durchgeführt, sie müssen also während der Arbeitszeit gleichzeitig Lernprozesse bewältigen. Dies verursacht natürlich wiederum Probleme, so zum Beispiel, dass die Manager eines jeden Bereichs viel Zeit aufbringen müssen, um die Fachkräfte entsprechen anzuleiten, denn das Training wird permanent durchgeführt. Die Fachkräfte müssen so lange an den Trainings teilnehmen, wie sie im Hotel beschäftigt sind. Außerdem brauchen die meisten Angestellten lange, um ihre Aufgaben zu beherrschen. Manche räumen ein, dass sie Fehler nicht verhindern können, weil sie die Aufgaben immer wieder vergessen. Sie haben eigentlich eine sogenannte 'Golden Key' (eine kleine Karte, auf der die Aufgaben geschrieben stehen), aber sie haben kaum eine Chance diese im Laufe der Arbeitszeit zu lesen. Es ist kein Wunder, dass viele der Angestellten wegen der dadurch entstehenden Fehler entlassen werden. Trotz solcher Probleme neigt die Hotelleitung dazu, immer wieder unqualifizierte heimische Fachkräfte einzustellen. Der Grund dafür liegt darin, dass die Hotelleitung die höhere Motivation und Identifikation mit dem Hotel bei Angestellten mit lokaler Bindung aus Maluku sehr schätzt. Die Angestellten denken nur selten daran in einer anderen Stadt zu arbeiten. Die Konsequenz ist, dass das Hotel sich verantwortlich fühlt, seine Angestellten zu guten Mitarbeitern auszubilden.

Um das Problem lösen zu können, plant ein Weiterbildungsanbieter der Stadt Ambon einen Kurs für die Fachkräfte, die bereits im Hotel gearbeitet haben, oder die zukünftig im Hotelgewerbe arbeiten wollen, anzubieten. In Zusammenarbeit mit der Institution *Jayanegara* soll ein Curriculum dafür entwickelt werden.

In Bezug auf die Curriculumentwicklung kommt besonders das Lernfeldkonzept in Betracht. Das Konzept ist gut geeignet für berufliche Bildung, denn es bezieht sich sehr stark auf die Tätigkeiten oder die Aufgaben eines Berufs. Das Konzept ermöglicht den Lernenden jede einzelne Tätigkeit eines Berufs zu erlernen und zu praktizieren. Damit kann die Qualität der Fachkräfte im Bereich des Hotelmanagements erhöht werden.

2. Das Lernfeldkonzept

Das Lernfeldkonzept wurde im Jahr 1999 von der Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland vorgestellt. Es beinhaltet, dass der Unterricht in deutschen Berufsschulen nicht mehr in Form von traditionellen Fächern strukturiert wird. Stattdessen werden sogenannte Lernfelder verwendet. Demnach werden durch die ständige Konferenz der Kultusminister und –senatoren der Länder beschlossene Rahmenlehrpläne, die für den berufsbezogenen Unterricht vorgesehen sind, nach diesen Lernfeldern gegliedert.

2.1. Definition der Lernfelder

„Lernfelder sind didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder. Sie fassen komplexe Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgt. Lernfelder sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind. Aus der Gesamtheit aller Lernfelder ergibt sich der Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation.“ (KMK, zitiert in HORTSCH, 2008, S. 47).

Die oben beschriebene Definition zeigt, dass die Lernfelder sich sehr stark an den beruflichen Tätigkeiten orientieren. Dies begünstigt die Erfüllung von Arbeitsmarktanforderungen, in dem die Handlungskompetenz der SchülerInnen der berufsbildenden Schulen und ihre Bereitschaft zum lebenslangen Lernen gefördert werden. Handlungskompetenz nach KMK ist „die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten und entfaltet sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz.“ (KMK 2007, S.10) Die drei Kompetenzen werden unbedingt in der Arbeitswelt gebraucht und können durch die Benutzung des Konzeptes des Lernfeldes konkretisiert werden.

2.2. Die Verfahrensweise der Bestimmung von Lernfeldern

Zur Bestimmung von Lernfeldern gilt es zwei Räume zu betrachten, den Lebensraum und den Lernraum. Der Lebensraum bezieht sich auf den Raum, in dem berufliche Tätigkeiten ausübt werden, während der Lernraum die Schule umfasst, in der gelernt wird um sich zu qualifizieren. Die Abbildung zeigt den Zusammenhang zwischen den beiden Räumen, in dem sich beide ergänzen sollen. Das bedeutet optimaler Weise: was das Lernfeld anbietet, soll sich auf Bedarfe und Bedürfnisse im Handlungsfeld orientieren. Anders gesagt, die Lernsituation soll sich an Handlungssituation orientieren, damit die Lernenden befähigt werden, ihre beruflichen, gesellschaftlichen und oder individuellen Aufgabe gut bewältigen zu können.

Ausgehend vom Lernfeldkonzept gilt es darauf zu achten, was die Lernfelder den Lernenden für die berufliche Praxis vermitteln können. Man sollte also den gegenwärtigen beruflichen Bedarf analysieren, um zu erfahren was am Arbeitsplatz gebraucht wird. Außerdem sollen die Lernfelder den Lernenden auf zukünftige Entwicklungen vorbereiten. Zur Bestimmung von Lernfeldern soll man darauf achten, dass es eine thematische Struktur gibt, damit die Inhalte einfach begreifbar werden (BADER und SCHÄFER, in HORTSCH 2009). In Bezug auf die Bewältigung komplexer Problemstellungen und die Konkretisierung der Zielformulierungen sollen die Lernfelder die möglichen Kompetenzentwicklung als Einheit von Fach-, Sozial- und Humankompetenz reflektieren. Die Zielformulierungen bezeichnet die gewünschte Situation am Ende des Lernprozesses. Daneben werden die Lernfelder auch durch Inhaltsangaben und Zeitrichtwerte konkretisiert.

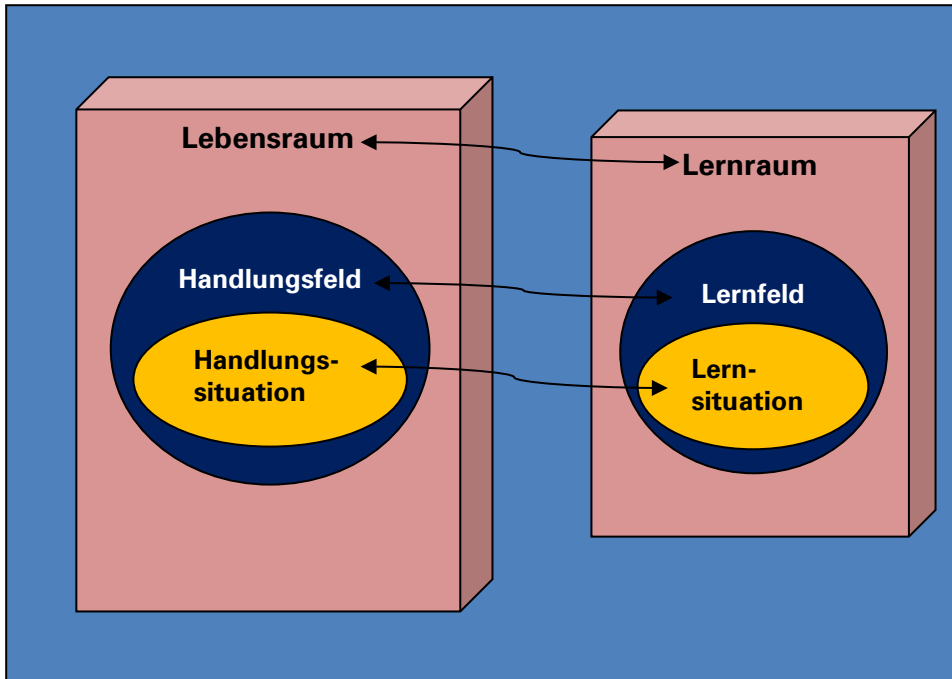


Abb.1: Beziehung von Lebensraum und Lernraum im Lernfeldkonzept (entn. aus HORTSCH 2009)

2.3 Vom Lernfeld zu Lernsituationen

Die Lernsituationen wiederum konkretisieren die Lernfelder. Sie haben die Aufgabe, die Ziele des Lernfeldes zu erreichen. Deswegen soll bei der Entwicklung der Lernsituationen folgendes beachtet werden:

- Didaktische Analyse: Zugänglichkeit bzw. Lehr-Lernprozess-Struktur. Das bedeutet, dass man darauf achten soll: welches sind die besonderen Situationen oder Versuche, an denen die Struktur des Inhalts zugänglich werden kann. Die Struktur muss begreiflich, zugänglich und anschaulich sein.
- Bedingungsfelder des Unterrichts: anthropologisch-psychologische und sozial-kulturelle. Anthropologisch-psychologische sind jene, die von den am Unterricht beteiligten Personen eingebracht werden, z.B. der Lernstatus, die Sprachfähigkeit und die physische Konstitution der Schüler. Sozial-kulturelle sind aus Gesellschaft und kulturellen Zeitströmungen in den Unterricht hineinwirkenden Faktoren, z.B. ein bestimmtes Menschenbild und verfügbare finanzielle Mittel. (PETERSEN, 2000, S. 86)

3. Übersicht zum Hotelmanagement

3.1. Definition

Ein Hotel ist ein Unternehmen, das von seinem Inhaber betrieben wird. Es bietet sowohl die Bedienung des Essens und Trinkens als auch der Unterkunft für die Gäste, die auf einer Reise sind und dafür ohne bestimmten Vertrag bezahlen können. (vgl. Indonesisches TOURISMUSMINISTERIUM, zitiert in SULASTIYONO, 2011, S. 6).

Hotel Management nach SULASTIYONO (2011, S.13) ist eine Aktivität der Betreibung eines Hotels aufgrund eines Managementkonzepts und der Managementfunktion. Weithin be-

hauptet er, dass die Durchführung des Hotelbetriebs eine komplexe Aufgabe ist. Dies verlangt von den Managern Kenntnisse über Management-Strategien, damit sie die Konkurrenz bewältigen können.

Die Management-Strategie und –Konkurrenz beziehen sich auf folgende Punkte:

- Erhöhung der Fähigkeit aller Organisatoren zur Verwendung von Techniken des Organisationsmanagements, die darauf abzielen, den Umsatz zu steigern und die Verluste aufgrund von Stornierungen und *no-show* zu reduzieren.
- Steigerung der Dienstleistungsqualität. Hier sollten Veränderungen in der Nachfrage der Kunden durch Hotelarbeitskräfte wahrgenommen und bedient werden. Zur Antizipation dieser Veränderung sollte das Hotel den Mitarbeitern Gelegenheit geben, sich an Entscheidungsprozessen und der Bestimmung von Servicestandards beteiligen zu können.

Die Durchführung der Management-Strategie umfasst alle Teilbereiche des Hotels, wie etwa *Sales and Marketing, Public Relations, Front Office, Housekeeping, Human Resources Department, Accounting, Food and Beverage, Repair and Maintenance*. (BARTONO und RUFFINO, 2010, S.23)

3.2. Charakteristik des Hotels

Ein gutes Hotel ist ein Hotel, das Profit aus der Erfüllung der Erwartungen seiner Kunden erarbeitet. Aus diesem Grund muss den Arbeitskräften bewusst sein, dass die Zufriedenheit der Gäste wichtiger ist, als die Zufriedenheit der Führungskräfte. Sie sollen ihre Gäste in den Vordergrund stellen. Deshalb muss eine Arbeitskraft ein adäquates Verständnis über den organisatorischen Ablauf eines Hotels haben.

- Der wirtschaftliche Ablauf eines Hotels erfasst den Markt, den es bedienen soll. Hierbei handelt es sich um eine Vielfalt von anzubietenden Produkten. Der Gewinn muss ebenfalls im Auge behalten werden, nicht zu vergessen die Verbindung zu den Mitarbeitern, den Zuarbeitern und anderen Dienstleistern.
- Das Produkt eines Hotels besteht aus Angeboten wie Zimmer, Essen und Trinken, Einrichtung, und die Lage des Hotels. Das abstrakte Produkt bezieht sich auf Dienstleistungen wie, Zeit, Sauberkeit, Service im Restaurant und dergleichen mehr.
- Organisatorisch ist ein Hotel in verschiedene Abteilungen aufgeteilt. Sehr wichtig ist hier eine ausgezeichnete Zusammenarbeit und Beziehung der Abteilungen untereinander, sowie ihrer Leiter zu den Mitarbeitern. Die Struktur des organisatorischen Ablaufs müssen die Arbeitskräfte genau kennen, vor allem für wen sie verantwortlich sind und welche Aufgaben sie zu erfüllen haben. Damit lassen sich auch die Anzahl der benötigten Arbeitskräfte bestimmen, Tätigkeiten analysieren und Trainingsmaterialien auswählen.
- Qualität der Dienstleistung und Erwartung der Gäste: Das Wissen über die Nachfrage und Wünsche der Kunden ist der beste Weg zur Erfüllung ihrer Erwartungen. Die Qualität des Services hängt sehr stark von den Fähigkeiten des Personals ab. Es

muss entsprechend ausgebildet sein, um seine Aufgaben richtig wahrnehmen zu können (DARSONO, 2011, S. 1).

4. Schlußfolgerungen

- Die Zahl der Hotels in der Provinz Maluku hat zugenommen, da eine größere Anzahl von Touristen dieses Gebiet bereist.
- Den Hotels mangelt es aber noch an qualifizierten Arbeitskräften in allen Bereichen wie *sales and Marketing, Public Relation, Front Office, Housekeeping, Human Resources Department, Accounting, Food and Beverage, Repair and Maintenance*, da es keine entsprechende Bildungsanbieter in der Provinz gibt, die Kosten der Ausbildung in anderen Provinzen teurer sind und die einheimischen Bevölkerung nur sehr ungern die Region verlässt.
- Die Hotels müssen mit Nachdruck unqualifizierte Arbeitskräfte ausbilden. Das wirft Probleme dahingehend auf, als dass sie auch gleichzeitig arbeiten müssen. Dadurch entsteht eine Fehlerhäufigkeit bei der Arbeit, und somit kommt es ständig zu Kündigungen.
- Human Resources ist ein Bestandteile des Hotels, das die Qualität der Dienstleistung bestimmt. Eine Arbeitskraft muss Fach-, Sozial- und Humankompetenzen besitzen.
- Zur Erfüllung des Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften in diesem Bereich soll entsprechende Weiterbildung in der Stadt Ambon durchgeführt werden.
- Dazu wird ein Konzept des Lernfeldes zur Entwicklung der Curricula vorgeschlagen, weil es sich sehr stark an den beruflichen Tätigkeiten orientiert. Das Konzept fördert nicht nur die Handlungskompetenz der Lernenden sondern auch die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen.

Quellen

- BARTONO, P./RUFFINO, M. (2010): Hotel Supervision-Teknik & Uji Kompetensi untuk Pendidikan Pariwisata; Yogyakarta.
- DARSONO, A. (2011): Akomodasi Perhotelan; Jakarta.
- HORTSCH, H. (2008): Didaktik der Berufsbildung, Merkblätter. Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufspädagogik; Dresden.
- HORTSCH, H. (2009): Zusatzmaterialien zum Modul 6 im Masterstudiengang Vocational Education and Personnel Capacity Building; Dresden.
- KMK – KULUSMINISTERKONFERENZ (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe; im Internet unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf (letzter Zugriff 14.11.2012).
- PETERßEN, W. H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung - Grundfragen Modelle Stufen Dimensionen; Stuttgart.
- SULASTIYONO, A. (2008): Manajemen Penyelenggaraan Hotel; Bandung.

Empowering Cambodian Women in Politics at a Sub-National Level

Sary Kong

Cambodia

Introduction

Although women's rights and equality of women are evolving in Cambodia in the recent years, many problems still remain, hindering progression for Cambodian women to fully participate in Cambodian society as equal citizens (see e.g. UN-WOMEN 2011; UN-WOMEN w. d.; SOPHEAP 2012). These problems include violence against women as an entrenched cultural norm, limited access to education (particularly secondary and tertiary education), high maternal and infant mortality rates, limited opportunities for meaningful and fairly paid labour and the subjugation of women within the family, the workforce and society in general (see CPWP 2012). Continuing cultural norms and social practices still hinder opportunities for women and girls. On this background, the Cambodian Committee to Promote Women in Politics (CPWP) formulates on its website:

“Particularly, girls are deterred from assessing education and in return, they may be largely responsible for household work and in contributing wages to support their families. Women who are exploited economically and denied access to education, are amongst the most vulnerable target groups for human traffickers.” (CPWP 2012)

This cycle of violence is supposed to continue unless women were provided with better economic and educational opportunities, aiming on women to develop opportunities to empower themselves and their families and escape situations of trafficking and violence.

The CPWP is working to build women capacity in decision making on the policies at a local, sub-national and at the national level. Accordingly, Cambodian women are confronted with the multitude of difficult challenges at every level. Therefore it is vital to support those women already involved in Cambodian politics, in order to empower these decision makers in advocating for and working toward progression of women rights and equality in Cambodia. CPWP works with women activists at commune level in several provinces of Cambodia (Kamdal, Takeo, Prey Veng, Kompong Chnang, Kompong Cham and Kompong Thom, Kratie Stung Treng and Mondol Kiri province). Currently, CPWP reaches out to women leader at the sub national level (provinces and districts) in 3 target provinces, Prey Veng, Kompong Thom and Konpong Cham. The project is called “Empowering Cambodian Women Leader at sub-national Level” in collaboration with DanChurchAid Cambodia (DCA/CA) and is funded by the European Union.

Objectives of the Project

The project aims on empowerment of Cambodian women leader at sub-national level to participate in decision making processes and actions to bring essential social services to Cambodia. It therefore aims on the strengthening of women as one of the most vulnerable parts of the Cambodian population and advocates for the protection of their rights.

Specific objectives are to empower and enhance the capacity of women leaders at sub-national level to participate in decision making processes and in order to effectively fulfill their roles, as well as to increase and strengthen networks linking women leaders at all levels concerned to share information and provide solidarity and support. Furthermore, it aims to increase awareness of women's rights issues and increased trust in women leaders among policy makers at all levels and the local community. Finally, it targets to influence policies and laws to incorporate women's and children's rights issues, improve the implementation of these laws and policies as well as increase budget allocations and resources to achieve these results.

Activities

Activity 1: Capacity Building of "Women Leaders at the Sub National Level" (WLSN)

Following a needs assessment of the target beneficiaries and the development of curricula and resources based on the needs assessment, selected WLSN will be invited to join training workshops conducted by a team of trainers from CPWP and the partner training agency SILAKA. The training is focused on building leadership skills and knowledge on lobbying, advocacy and women's rights issues. The training will empower female leaders to understand the importance of their roles, teach them to function within the government and to assist in promoting women's and children's rights within the development and implementation of laws and policies.

Activity 2: WLSN Networking

A network incorporating WLSN will be established, enabling its members to share experiences and lessons learned in the courses, the training activities as well as in their daily work. It will also provide its members with resources and contacts to plan joint actions. Network meetings will be held quarterly and will initially be facilitated by support from SILAKA/CPWP with a view to having them function independently.

Activity 3: Monitoring

The Women's Political Activists Network (WPAN) is currently monitoring maternal and infant mortality rates at the commune level. WLSN will work with WPAN to expand these monitoring activities to include maternal and infant mortality, girls' access to education and human trafficking of women and children ("priority issues") in each commune. WLSN will also work with WPAN to monitor service delivery of hospitals, health service providers, schools, police and local authorities in comparing with national policies and procedures on a quarterly basis. Social accountability tools such as citizen report cards and social audits will be used. This activity will ensure a stronger base for advocacy and lobbying activities.

Activity 4: Community Advocacy

WLSN with the assistance of SILAKA/CPWP will conduct community advocacy aimed at creating awareness of the importance of women's participation in leadership roles in the development and governance of Cambodia and on priority issues. Two types of community advocacy methods will be utilised: day forums and night forums.

Activity 5: Lobbying and Policy Dialogues

WLSN with the assistance of SILAKA/CPWP will advocate and lobby policy and law makers at the district, provincial and national levels on priority women's issues. The lobbying will consist of coordinated efforts of the WLSN to influence policy and law makers (members of the national assembly and senate, political parties and ministry officials) to incorporate the perspective of women's rights into the development and governance of Cambodia. The lobbying will take the form of dialogues with these stakeholders in order to present information and research on community and women's perspectives with regards to women's rights issues.

Activity 6: Mass Media Advocacy

A mass media campaign aimed at the national level will be conducted in the second and third year of the project on the importance of women's participation in leadership roles in the development and governance of Cambodia and on priority issues. A concentrated media campaign is essential in order to solidify the understanding of the general public regarding the selected prioritised issues. The advocacy will be aimed to coincide with nationwide events to maximise the impact of the advocacy.

Expected Results

As results of the mentioned activities are expected:

- Strengthening of women leaders at the sub national level through increased confidence and capacity to participate in decision making processes and in order to effectively fulfill their roles.
- Increased participation of women leaders in advocacy actions promoting women's rights issues.
- Creating and strengthening of networks between women leaders at the sub national level.
- Increased community acceptance and recognition of women in leadership roles.
- More open public discussion and debate on women's rights issues at the community and national level.
- Improved resources and budget allocations to achieve these results

The overall expected result is a higher inclusion of women's and children's issues into policies and laws, as well as an improved implementation of these policies and laws in Cambodia, which can be seen as the basis of a sustainable change in the society of Cambodia, in which women are fully represented and respected.

References

- CPWP – COMMITTEE TO PROMOTE WOMEN IN POLITICS (2012): General presentation and analysis of the problems and their interrelation at all levels; available under: <http://www.cpwp.net/en/our-work/wlsn.html> (last access 10.01.2013).
- SOPHEAP, C. (2012): Women's Rights in Cambodia: Breaking up with Old Traditions; available under: <http://futurechallenges.org/local/women%E2%80%99s-rights-in-cambodia-breaking-up-with-old-traditions/> (last access 10.01.2013).
- UN-WOMEN (2011): UN welcomes Cambodia's commitment to women's Rights; available under: http://www.un.org.kh/index.php?option=com_content&view=article&id=404:un-welcomes-cambodias-commitment-to-womens-rights&catid=43:latest-press-releases&Itemid=76 (last access 10.01.2013).
- UN-WOMEN (without date): Cambodia – Country Snapshot and Activities; available under: http://www.unwomen-eseasia.org/projects/Cedaw/countryprogramme_cambodia.html (last access 10.01.2013).

Globales Lernen als Konzept in der problemorientierten Organisations- und Personalentwicklung (COMSIC)

Reinhard Mitschke

Heidelberg

Das interdisziplinär agierende Forschungsteam des COMSIC (Collaboration Competencies for Media Supported Intercultural Groups) Projekts am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg beschäftigt sich mit der Übertragung von Prinzipien des Globalen Lernens auf Settings der effizienzorientierten Kooperation in medial vermittelten, internationalen und interkulturellen Arbeitskontexten (s. WICK/DAUNER/MITSCHKE 2009). Globales Lernen wird als eine Methode der Zusammenarbeit verstanden, die es ermöglicht, bildungsbezogene und ökonomische Interessen im Sinne der Nachhaltigkeit umzusetzen. Der Ansatz bezog sich zunächst ausschließlich und entgegen der bisherigen Forschungspraxis auf Erwachsenenbildung und spezifisch berufsbezogene Weiterbildung im internationalen, interkulturellen Kontext. Angedacht ist derzeit eine zeitnahe Ausweitung auf den post-sekundären und/oder prä-tertiären Sektor, der sich aktuell im Aufbau befindlichen Vorbereitung auf das Studium in einer globalisierten Welt.

Die Primar- und Sekundarbildung wie auch die private Weiter- und Persönlichkeitsentwicklung Erwachsener kann bereits in unterschiedlichen Bildungskontexten von entsprechenden verpflichtenden und freiwilligen Angeboten des Globalen Lernens profitieren. Im Fall der Kinder und Jugendlichen wird sich dort erworbenes Wissen in einiger Zukunft auch im Rahmen verantwortlicher Teilhabe an der modernen Informations- und Kompetenzgesellschaften umsetzen lassen (ASBRAND 2009). Weit weniger wahrscheinlich ist aktuell die reflektierte Integration dieses Konzepts, seiner Werte und Kompetenzen, in den für nachhaltige Entwicklung besonders kritischen Wirtschaftssektor. Dabei geht es bildungswissenschaftlich wie auch personalwirtschaftlich weniger um spektakuläre oder wichtige Projekte zur Ressourcenschonung und -rettung, sondern um mehr Transparenz in Handlungen und Leistungen, wirtschaftliche und soziale Nachhaltigkeit, die Qualität von Leistungen und Prozessen, den konstruktiven Umgang mit Diversität und den produktiven Einsatz von gesicherten Erkenntnissen angesichts immer komplexerer Handlungsfelder.

Globales Lernen

Globales Lernen ist der bildungswissenschaftliche Begriff für Lernprozesse, die durch abgestimmte Lehrangebote unterstützt sind, und bei denen Aspekte fortschreitender (ökologischer, ökonomischer, kultureller und sozialer) Globalisierung im Fokus stehen. Ziel ist es, Akteure mit der inhaltlichen Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung auszubilden (vgl. WICK et al. 2009). Dabei darf es aber nicht ausschließlich um das Verständnis und die Erklärbarkeit globaler Prozesse gehen, sondern es muss das gestalterische Potenzial des Globalen Lernens erkannt und aufbauendes Handeln als Verpflichtung gefördert werden. Bildung muss nicht von jedem zur Lösung aktueller Probleme eingesetzt werden, aber es sollte in jedem Bildungsansatz soweit gewährleistet sein, dass bildungsbasierte Aktivität in Anwendungskontexten ermöglicht wird. Das im Rahmen des UN-Dekadenprojekts "Bildung für nachhaltige Entwicklung" (BNE) entwickelte Konzept der Gestaltungskompetenz als

„Fähigkeit [...], Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können“ (DE HAAN 2008, S. 31), bietet einen heuristischen Rahmen für den handlungs- und problemlösebezogenen Umgang mit der Thematik.

Warum der bisherige Anwendungskontext nicht zur gesellschaftliche Veränderung taugt

Globales Lernen kann in der üblichen Ausrichtung auf Primar- und Sekundarbildung als ein Entwicklungsprojekt gelten, das seine faktische Wirkung dann erzielt, wenn die Schüler, die mit dem Thema konfrontiert werden, die dabei gewonnenen Kenntnisse und Kompetenzen in die Zeit hinüberretten können, in der sie selbst auf Positionen agieren, die die Werte Globalen Lernens zu breiterer Wirksamkeit bringen, als für sie privat und persönlich. Sie können das später als gesellschaftliche Multiplikatoren, sei es z. B. als gesellschaftspolitische Akteure oder als Entscheidungsbefugte in wirtschaftlicher Führungs- und Projektverantwortung tun. Diese Wirkung können Schüler oder auch Studenten nur in sehr eingeschränktem Maße erzielen und es droht die Gefahr des Untergangs global orientierter Handlungskompetenzen, wenn diese nicht erkennbar sinn- und wirkungsvoll angewendet werden können. So kommt zu der großen zeitlichen Verzögerung der über die Subsistenz hinausgehenden Verhaltenswirksamkeit noch die Gefahr des Kompetenzverlustes. Dem kann vor allem dadurch begegnet werden, dass der Fokus Globalen Lernens auf diejenigen Personen gerichtet wird, die bereits über ihre eigene Person hinaus wirksam agieren. Dies sind Entscheider in Verbänden, Organisationen, Medien, Führungskräfte der Wirtschaft oder allgemein Personen, die durch ihr eigenes Verhalten auf das Verhalten anderer Personen und Institutionen Einfluss nehmen können.

Kurz- und mittelfristig Erfolg versprechende Anwendungskontexte

Damit sind die hinsichtlich Globalen Lernens weit unterrepräsentierten Felder der operativen Erwachsenenbildung und Personalentwicklung angesprochen. Bislang werden in der bildungswissenschaftlichen Diskussion Ideen der globalen Gerechtigkeit, Vielfalt, Respekt, der Sicherung von Ressourcen, der interkulturellen Zusammenarbeit und der nachhaltigen Entwicklung als das Ziel von Analysen konzipiert (KLEMISCH u. a. 2008). Globales Lernen wird im Anwendungskontext nur als Anhang, aber nicht als integriert in organisationale Zielsysteme gesehen. So begründet sich die Tatsache, dass im wirtschaftlichen Kontext seine Umsetzung als „Zusatzbelastung“ wahrgenommen wird und bei den Entscheidern und Beschäftigten nicht zu erwarten ist.

Wie soll dies umgesetzt werden

COMSIC ist ein Ansatz zur Integration von Prinzipien Globalen Lernens in Arbeitssettings. Er soll Multiplikatoren, hier die Moderatoren und Führungskräfte der Teams, unterstützen, auf der Basis ihrer persönlichen Werthaltungen und Ihres Repertoires an Führungstechniken, diese konsequent aufeinander abstimmen und ihr eigenes Handeln wie auch das der Mitglieder ihrer Teams an den Werten Globalen Lernens auszurichten. Auf diese Weise werden diese Werthaltungen und Wirtschaftlichkeitsüberlegungen integriert. Aus Praktikabilitätsgründen werden die Werthaltungen der Führungskräfte nicht verändert, sondern es wird nach einer Diagnose mit denjenigen Multiplikatoren gearbeitet, die den Ideen Globalen

Lernens nahe stehen. So wird auf eine möglichst rasche Wirksamkeit der Intervention fokussiert. Diese Vorgehensweise basiert auf der Grundannahme, dass die nachkommen- den Generationen durch die umfassenden Bemühungen zum Globalen Lernen im Bil- dungssystem zukünftig in ausreichendem Maße über die entsprechenden Werthaltungen verfügen.

Das Kompetenzverständnis von COMSIC

Kompetenzen finden wachsende und tiefere Beachtung seitens der Bildung und der Perso- nalentwicklung in Organisationen und Unternehmen. Der Kompetenzansatz ist dem des Globalen Lernens in seiner Heterogenität sehr ähnlich (vgl. SONNTAG 2009; WICK 2009, 2011). Analysiert man nationale wie auch internationale Untersuchungen im Bereich Bildung und Erziehung (z. B. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008), so zeigt sich eine gemeinsame Defini- tion, die Kompetenzen nicht nur als Fertigkeiten und Fähigkeiten sondern auch als Werte, Haltungen und Motivation, die eine Verwendung der vorhandenen Ressourcen ermöglichen, sieht. Es besteht eine weitgehende Übereinkunft über die Möglichkeiten und den Nutzen der Entwicklung von Kompetenzen. Deren Anwendung in Lern- und Arbeitsumgebungen scheint auch deshalb ökonomisch unvermeidbar. Es müssen jedoch nicht nur die entsprechenden Ressourcen, sondern auch die individuellen Mittel, diese effizient zu koor- dinieren, zu aktivieren und zu nutzen, entwickelt werden (WICK 2009). Kompetenzmodelle, die den aktuellen Bedingungen und zukünftigen Entwicklungen am Ar- beitsmarkt im Hinblick auf sich entwickelnde Modularisierungen der Aus- und Weiterbil- dungsinhalte und der damit einhergehenden Zertifizierungspraxis unter Einbeziehung des Globalen Lernens Rechnung tragen, existieren nicht. Einen Standardisierungsvorschlag stellt der auf europäischer Ebene verabschiedete Europäische Qualifikationsrahmen (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008) und im Gefolge dessen die teilweise national bereits umgesetzten Kom- petenzorientierungsrahmen zum lebenslangen Lernen dar, z. B. Nationaler Qualifikations- rahmen NQR in Österreich (NQR PROJEKTGRUPPE 2009) und Deutscher Qualifikationsrahmen DQR in Deutschland (AK DQR 2011).

Globales Lernen sollte also nicht ausschließlich als Ziel für sich selbst, sondern auch und vor allem als integraler Bestandteil der Entwicklung Lernender Organisationen konzipiert und implementiert werden, da effizienzorientierte Zusammenarbeit ein ständig wachsender Teil der global citizenization ist.

Mediale Kommunikation als Bedingung Globalen Lernens

In der sich globalisierenden Welt werden immer neue Formen der Zusammenarbeit beim Lernen und Arbeiten entwickelt. Virtuelle Gruppen, die häufig aus unterschiedlichen kultu- rellen Hintergründen zusammengesetzt sind, werden zunehmend übliche Kooperationsset- tings. Virtuelle Arbeitsgruppen sind Teams, deren Mitglieder ohne unmittelbare geogra- phische und zeitliche Bindung zusammenarbeiten und hauptsächlich über elektronische Me- dien kommunizieren und interagieren (WICK et al. 2009). Die Zusammenarbeit in medienge- stützten Teams unterscheidet sich von der in traditionellen Teams: Persönliche Kontakte finden auf allen Hierarchieebenen seltener statt: Kommunikation erfolgt medienvermittelt und asynchron. Häufig stammen die Teammitglieder aus verschiedenen Kulturkreisen und begegnen sich nie. Hier entstehen spezifische Gefahrenpotenziale für die Effektivität vir-

tueller Teams (vgl. KÖPPEL 2007): Kommunikation und Koordination sind durch asynchronen, interkulturellen, medienvermittelten und somit sozial verarmten Austausch erschwert. Die Anforderungen bzw. andere Ausprägungen von Anforderungen an die Teammitglieder und ihre Führungskräfte verändern sich kontinuierlich (vgl. HERTEL et al. 2006). Die potenziellen Adressaten Globalen Lernens stammen aus verschiedenen Kohorten der sich im Wandel befindlichen Gesellschaft, was mit charakteristischen Werthaltungen, Selbstverständlichkeiten und Kompetenzen einhergeht. OBLINGER (2005) differenziert hier zwischen Baby Boomers (1946-1964), Generation X (1965-1982) und Net Generation (1982-1991). PRENSKY (2001) unterscheidet im Hinblick auf die Vertrautheit mit Digitalen Medien in Digital Natives und Digital Immigrants. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Wissens, viel wichtiger aber in der Selbstverständlichkeit des Einsatzes von modernen ITK-Medien. Digital Natives kennen von Kindesbeinen an die lockere Verknüpfung der virtuellen Kollaboration in vernetzten Medien (z. B. Web 2.0). Aufgrund der heutigen Alterstruktur der Gesellschaft insbesondere in westlichen Industrieländern besteht noch eine Dominanz von Digital Immigrants in Entscheider- und Multiplikator-Rollen und eine erst allmähliche Durchsetzung mit Digital Natives. Deshalb sollte der aktuelle Fokus durchaus auch auf den Digital Immigrants liegen, um keine Verzögerung der Wirkung um viele Jahre zu verursachen. Ein moderner und damit beinahe notwendigerweise medial gestützter Entwicklungsansatz muss diesem Sachverhalt Rechnung tragen.

Aktuelle Entwicklungen

Noch ohne dass die Diskussion über Globales Lernen, seine Definition selbst, die Inhalte, geschweige denn eine theoretische Einordnung abgeschlossen und erfolgt wäre, wird es erneut, wie bereits zur Mitte der 00er Jahre der BNE, diesmal der Global Citizenship Education untergeordnet. Explizit geschieht dies innerhalb der aus internationalen politischen Ebenen heraus unterstützten Weiterbildungs- und Qualifikationsangebote. So fasst ein international ausgerichteter Weiterbildungsmasterstudiengang es mit weiteren Teil-Pädagogiken, die selbst nicht abschließend in Theoriegeflechte der Erziehungs-/Bildungswissenschaft eingeordnet scheinen, neben der Human Rights Education, der Peace Education, selbst ein weites und mittlerweile über die Maßen ausdifferenziertes Feld der Pädagogik und der interkulturellen Pädagogik, die ebenfalls weit entfernt von belastbaren umfassenden empirischen Studien steht, unter dem „neuen“ Begriff der „Global Citizenship Education“ (vgl. TCHIMINO 2008) zusammen.

Diese wurde bereits in mehreren internationalen Dokumenten seit der Weltkonferenz von Rio 1992 immer wieder als wichtigste inhaltliche Veränderung der weltweiten Bildungsinhalte und Bildungsziele der weltweit existierenden Schulsysteme angemahnt. Bereits 1993 wurde in Montreal, parallel zur in Wien stattfindenden Weltkonferenz über Menschenrechte, der World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy verabschiedet. Drei Jahre später legte die UNESCO den von einer Kommission unter der Leitung von Jacques Delors ausgearbeiteten Bericht „Learning the Treasure Within“ der Weltöffentlichkeit vor. (Eine detaillierte Auflistung weiterer relevanter Dokumente findet sich bei LENHART 2006.) Auf die UN Dekade für Menschenrechtsbildung (1995-2004), deren Bilanz noch schlecht ausfallen durfte – auch dies hat sich seit der Aufbruchstimmung von Rio klar geändert, betrachtet man bspw. die jährlichen Monitoring Reports zur EFA und den MDG – schloss sich

das „Weltprogramm für Menschenrechtsbildung“ an. Dessen Bilanz steht nun in zwei Jahren an.

Die UN Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (2005-2015) wurde von den Vertretern einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als Ausgangspunkt genutzt, um den Begriff des Globalen Lernens, wie er von SEITZ (2002) erstmals für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft als didaktisches Konzept für eine globalisierende Welt angedacht wurde, inhaltlich auszuhöhlen und mit BNE schließlich auf den Bereich der ökologischen, ökonomischen und sozialen Umwelt zu beschränken (vgl. ROST 2005). Es findet sich seit SEITZ (2002) im deutschsprachigen Raum kein weiteres Werk, welches das Thema auch nur ansatzweise so ausführlich und nicht nur national begrenzt und umfassend ergründet, analysiert, durchdenkt und auf die Zukunft hin entwickelt. Dies im starken Gegensatz zur internationalen Diskussion, die das Globale Lernen, im Sinne einer Global Education (for citizenship) über oder zumindest neben alle weiteren sich ausdifferenzierenden bildungswissenschaftliche Konzepte stellen mag. Hier scheint die Fremdsprachenbarriere einen großen Beitrag dazu zu leisten, dass im deutschsprachigen Raum existierende hochinteressante und international/global tragbare elaborierte Theoriekonzepte in zu geringem Maße rezipiert werden können. Dies gilt in der Wahrnehmung leider mit steigender Tendenz ebenso in der umgekehrten Richtung. Vieles, was hier gedacht und geschrieben wird, erreicht infolgedessen nicht die relevante globale wissenschaftliche Ebene der Disziplin, ist häufig andernorts weit weniger durchdacht, wird aber schneller umgesetzt, und zu einem späteren Zeitpunkt im deutschsprachigen Raum entweder zeitaufwändig neu erfunden, oder einfach aus Zeitgründen unkritisch adaptiert und schnellstmöglich umgesetzt.

Zurück zu den relevanten Dokumenten, die sich schon bei oberflächlicher Betrachtung auf obige Art und Weise im Handeln der beteiligten Verantwortlichen Experten niederschlagen. 2010 wurde die „Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ vom Ministerkomitee verabschiedet. Ihre vier Teile lesen sich wie eine Fortsetzung des oben geschilderten Dilemmas der BNE, MRE, GCE, PE und des Globalen Lernens. Theoretisch nicht ausgearbeitete und in der Praxis nur unzureichend erprobte Inhalte werden auf politischer Ebene zur Education Policy aufgewertet, die sich im tatsächlichen erzieherischen und bildnerischen Handeln (auch hier wäre im Zuge der Weiterentwicklung der Disziplin eine begriffliche Zusammenfassung ähnlich der anglo-amerikanischen Global Education wünschenswert) nicht umsetzen lässt. Existieren ebensolche Ansätze in der Wirtschaft auch im deutschsprachigen Raum bereits seit Mitte der 1990er Jahre in Form von Corporate Social Responsibility und greenwashing innerhalb von multinationalen und globalen Konzernen als Teil der Corporate Identity, so haben sie im Gegensatz dazu im tatsächlichen Bildungshandeln bisher nur Randbedeutung (ASBRAND 2009; HEINRICH 2009).

Den bereits angesprochenen Studieneboten bleibt deshalb zugute zu halten, dass sie als eine der ersten Weiterbildungsstudiengänge überhaupt derartige Themenbereiche und Handlungsfelder der Bildungs- und Erziehungswissenschaft für interdisziplinäre Interessenten aus anderen entwicklungspolitischen Handlungsbereichen wissenschaftlich studierbar machen. Die Subsummierung der Konzepte insbesondere des Globalen Lernens unter das Schlagwort „Global Citizenship Education“ muss eher als aus der Mode/Not heraus geboren erscheinen und dem allgemein schlechten wissenschaftlichen Standing des Globalen Ler-

nens im deutschsprachigen Raum geschuldet sein (BIRKLE/GILARSKI 2010). Gerade hier setzt COMSIC an, indem das Projekt versucht, Werte und Haltungen Globalen Lernens zusammen mit den zugehörigen abgeleiteten Kompetenzen Globalen Lernens entgegen des Trends nicht zu weit auszudifferenzieren und auf alle ähnlichen und davon verschiedenen Kontexte der entsprechend kompetent Handelnden als übertragbar zu erforschen.

Das zugrundeliegende eingangs dargestellte Kompetenzverständnis ist ebenfalls kein über die Maßen ausdifferenziertes und ermöglicht daher die Beschränkung des Anwendungsbereiches auf die Kerntätigkeiten der Zielpersonen der Untersuchung. Waren dies zu Beginn des Projektes bewusst nur in Unternehmen Handelnde, fand seit 2007 bis heute eine sukzessive, kontextübergreifende Ausweitung auch auf andere Bereiche der Bildung statt. Ausgehend von der Professionalisierungsdebatte im Bereich der Friedens- und Menschenrechtspädagogik (REYCHLER/PAFFENHOLZ 2001; LENHART 2006; LIEBIG/WIEMANN 2008; LENHART/MITSCHKE/BRAUN 2010), die Expertenbefragung (WICK et al. 2009) von Facilitators, die in exponierten Positionen in unterschiedlichen Sektoren international/global in interkulturellen medial vermittelten Teams tätig sind, über die Auswertung eines Expertenworkshops bei den UN in Wien (WICK/MITSCHKE 2011), führt die Forschungstätigkeit über Interventionen in der IT-Branche (MITSCHKE/WICK 2011) in die Finanzbranche (MITSCHKE/WICK 2012) und zu erneuten Interviews und Fragebogenerhebungen mit den Teilnehmern der Alumnischule „Problemorientierte Personal- und Organisationsentwicklung“ innerhalb des Netzwerkes „Bildung und Technologietransfer“ seit Anfang 2013.

Expertenworkshop zu Kompetenzen Globalen Lernens in Wien 2010

Der Ansatz konkret umsetzungsbezogenen Globalen Lernens in interkulturell diversen Rahmen und im Bereich der Erwachsenenbildung wurde im Zuge des COMSIC-Projekts in gemeinsamen, von den Universitäten Heidelberg und Wien, der United Nations Studies Association (UNSA) und des International Network for Terminology (TermNet, Wien) organisierten „Workshops on Diversity and Global Understanding“ im Rahmen des 23rd Annual Meeting des ACUNS (Academic Council on the United Nations System) 2010 in Wien exploriert (vgl. WICK/MITSCHKE 2011). Es nahmen 28 Experten aus Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern an einer mehrstufigen Gruppenarbeit teil. Sie befassten sich mit der Formulierung von Definitionen und geeigneten Maßnahmemustern zum Globalen Lernen. Es wurden Methoden erarbeitet, um Werte des Globalen Lernens in konkrete Interventionsformen in Arbeitskontexten zu übertragen. Als organisatorischen Einstieg favorisierten die Experten die Durchführung von Pilotprojekten, in deren Rahmen nach ihrer Erfahrung verbindliche und konkrete Maßnahmen kommuniziert und deren Umsetzung eingefordert werden könnten. Die Projekte sollten auf nicht zu vielen Ressourcen aufbauen, um nicht am Kostenargument zu scheitern. Unter diesen Voraussetzungen sollte in effizienzorientierten Organisationen genügend Neugier vorhanden sein, um in einem geschützten Feld langfristigen Erfolg unter Einsatz kurzfristig eher unüblich wirkender Vorgehensweisen zu erproben. Daran anschließend wurden die erarbeiteten Definitionen, Maßnahmen und das Konzept der Pilotprojekte aus fünf verschiedenen Stakeholder-Perspektiven evaluiert. Diese Technik versetzte die Teilnehmer in die Lage, eine umfangreiche Einschätzung ihrer Lösungsvorschläge vorzunehmen und sich auf Kritik von wichtigen Interessensvertretern vorzubereiten. Es entstanden in dem dreiphasigen Arbeitsprozess nicht nur allgemeine Ansätze, sondern

konkrete Technikempfehlungen sowie deren multiperspektivische Beurteilung seitens der Experten. Der Workshop erbrachte integrierte Ergebnisse aus kulturell und wirtschaftlich diversen Anwendungsfeldern.

Globales Lernen als Optimierung von Lehr- und Lernprozessen in der Finanzwirtschaft

Die folgende Schilderung nimmt ein Beispiel zur Optimierung von auf Nachhaltigkeit und soziale Diversität bezogenen Lehr- und Lernprozesse in der medial vermittelten berufsbegleitenden Weiterbildung von Multiplikatoren, Beratern und Führungskräften in der Wirtschaft auf. In einem mittelständischen Unternehmen aus dem Finanzsektor wird das freiberufliche Netzwerk von Beratern betrachtet. Das Unternehmen ist gewillt, einen Übergang von einseitig auf kurzfristige Umsatzmaximierung hin zur nachhaltigen Qualitätsorientierung zu finden. In kleinen und mittelständischen Betrieben spielt Nachhaltigkeit bisher selten mehr als eine untergeordnete Rolle. Mit der konkreten Anwendung auf den Kontext der Finanzberatung ist im Zuge der Einführung einer Beratungsnorm eine bisher nicht existente umfassende Intervention möglich. Sowohl der unabhängige Finanzberater, als auch führende Unternehmen werden über die Schulungsmaßnahmen im Zuge des Lizenzerwerbs mit den integrierten Inhalten des Konzepts des Globalen Lernens erreicht werden können. Ein nächster Schritt im Hinblick auf die Erfordernisse des sich öffnenden Arbeitsmarktes ist somit auf Basis der Integration der in den obigen Kontexten erprobten kompetenzorientierten Inhalte des Konzepts des Globalen Lernens die Qualifikation der Berater vorzunehmen.

Die Initiative zur Einführung eines Beratungsstandards für Finanzberater durch die Deutsche Gesellschaft für Finanznorm (DEFINO) als einer einheitlichen Qualitätsnorm in Deutschland und dem deutschsprachigen Ausland schließt an die Ergebnisse des Experten-Workshops in Wien 2011 an. Es werden in einer frühen Phase verbindliche konkrete Maßnahmen umgesetzt. Die notwendige methodisch-didaktische Umgestaltung der Einarbeitungsprogramme erhält den Erprobungscharakter der Übertragung der Gedanken Globalen Lernens in konkrete effizienzorientierte Kontexte. Letztendlich auch das Ziel einer sich als unmittelbar handelnd verstehenden Perspektive Globalen Lernens. Die Schulungsmaterialien sind aktuell im Hinblick auf die Implementierung nicht kompetenzorientiert und defizitär ausgelegt. Die neu zu gestaltenden Module werden speziell auf die Zielgruppen zugeschnitten und sich durch ihre Binnenstufung sowohl aufeinander aufbauend als auch sich einander ergänzend einsetzen lassen.

Die zu vergebenden Zertifikate und Lizenzen müssen deshalb dahingehend angepasst verändert werden, dass sie sowohl grundsätzlich immer den aktuellen Wissensstand und die neuesten Entwicklungen einbeziehen, als auch auf weniger offensichtliche Fertigkeiten wie Teamfähigkeit und die Bereitschaft zu lernen im Allgemeinen abheben. Generell sind daher die erforderlichen Qualifikationen im Zuge des Bildungskonzeptes des Globalen Lernens weiter zu fassen als bisher. So wird die Fähigkeit einbezogen, vom täglichen eigenen und kollegialen Handeln wie auch dem eines möglichen Moderators oder Beraters zu lernen (Wick et al. 2009).

Umsetzung von Werten und Haltungen Globalen Lernens in Unternehmen

Am deutlichsten zeigen sich die Werte und Haltungen des Globalen Lernens bei bereits in Wirtschaftsunternehmen und großen Beratungsunternehmen tätigen Befragten. Hier steht allen voran das Handeln eines Architekturbüros für Nullenergiehäuser in Boston, Massachusetts, das die Werte des Globalen Lernens: Nachhaltigkeit, Offenheit, Gleichheit und Gerechtigkeit konsequent umsetzt. Bereits in der Projektplanung ist alles auf Ressourcenschonung ausgelegt. Die Mitarbeiter arbeiten nicht ortsgebunden und sind so in ihre gewohnte und somit arbeitsfördernde Umgebung eingebunden: Familie, Freunde. Besonders hervorzuheben ist die Reaktion auf eine Analyse des Unternehmens, die ergab, dass nur ein Bruchteil an Häusern innerhalb des geographischen Tätigkeitsfeldes des Unternehmens tatsächlich von Architekten geplant und gebaut würde, weshalb man jetzt die seitens des Unternehmens entwickelten Baupläne und Technologien kostenlos online zur Verfügung stellt. Hierdurch wird eine gerechte Verteilung der Technologien und eine nachhaltige Wirksamkeit des Ressourcen schonenden Ansatzes unabhängig von materiellen Voraussetzungen der Bauherren ermöglicht. Über dies werden die technischen Inhalte für unterschiedliche Bildungsinstitutionen Zielgruppen spezifisch abstrahiert angeboten (MITSCHKE/WICK 2012).

Expertenhaltungen zum Globalen Lernen

Die beiden Workshops 2010 und 2012 verdeutlichen dahingegen eine große allgemeine Bereitschaft zur Reflexion des Begriffs und dessen Themenbereichen aus unterschiedlichen Perspektiven, jedoch ebenso ein klares Bedürfnis nach theoretischer wissenschaftlicher Fassung des Themas im Bildungskontext, insbesondere nach konkreten Definitionen, und der professionellen Einordnung der Tätigkeiten der Handelnden in unterschiedlichen Kontexten der Anwendung. Aus Sicht des Theoretikers wird dies, insbesondere bei den hochqualifizierten Teilnehmerinnen der Alumnischule mehr als offensichtlich. Die Notwendigkeit die Werte und Haltungen des Globalen Lernens in die Organisations- und Personalentwicklung im Entwicklungskontext, und nicht nur hier, zu integrieren, wird von einer überwältigenden Mehrheit erkannt und gefordert, ja einstimmig als zukünftiges Ziel der Personalauswahl in diesem Kontext befürwortet. Die sich im alltäglichen Handeln der Zielgruppe in den unterschiedlichen Kontexten niederschlagenden Werte und Haltungen wurden auch relativ klar und deutlich herausgearbeitet, wie jedoch diese Übertragbarkeit auf die unterschiedlichen Handlungskontexte lernbar und lehrbar gemacht werden können blieb seitens der Expertinnen der Workshops ungeklärt.

Ausblick und Zugewinn für das Netzwerk

Ziel der Arbeit in dem Projekt bleibt wissenschaftlich betrachtet die Integration des Konzepts des Globalen Lernens in bestehende Arbeitsprozesse und die damit schließlich einhergehende Professionalisierung Globalen Lernens: An vorderster Stelle steht auch hier die Orientierung des Einsatzes an der Nachhaltigkeit der kompetenzorientierten berufsbegleitenden Weiterbildung und deren modularisierter Aufbau sowie die zielgruppenspezifische Auswahl der Schulungsinstrumente bis hin zur individuellen und zielgerichteten Aufbereitung der Inhalte. Als mögliche Orte der Intervention könnten für das Netzwerk „ Bildung und Technologietransfer“ medienbasierte Trainings, Newsgroups, Wikis, Blogs unter Zuhilfenahme

von individualisierten mobilen Lernbegleitern (Notebooks, Tablets, Handhelds und Smartphones) dienen. Seit langem bereits wird das Lernen durch mediale Schulungsmaterialien unterstützt. Der Erfolg solcher Angebote leitet sich aus dem freien, zeit- und ortsungebundenen Zugriff auf alle inhaltstragenden Dokumente ab. In diesem Zusammenhang wird dem so genannten Web 2.0 mit seinen unterschiedlichen Nutzungsformen immer häufiger auch eine hohe Relevanz für die Weiterbildung zugeschrieben (MBB 2011, S. 20). Hier ist aber weiterhin Skepsis geboten. Es dominieren zwar Bedürfnisse der sozialen Annäherung, es wird aber vermutet, dass gerade in Online-Communities mit konkretem Arbeitsbezug Prozesse zur Konstruktion von Wissen somit Lehr- und Lernprozesse stattfinden oder zumindest angestoßen werden könnten (vgl. KOLLAR/FISCHER 2011). Die Relevanz von Informationsdiensten wie Twitter in Bezug auf Zusammengehörigkeit und Teambildung und den Austausch berufsrelevanter Informationen wird angezweifelt. Ihre funktionale Beschaffenheit allerdings leiten diese vermutlich eher aus synergetischen Effekten und nicht aus zielgeleiteter Zusammenarbeit ab (vgl. KAMMERL 2009, S. 9). Die Stärke medial vermittelter Diskussionen bleibt daher ihre einfache Arrangierbarkeit.

Die bildungswissenschaftliche Unterstützung der selbstorganisierten Kompetenzentwicklung der Berater, der Führungskräfte und Moderatoren ist differenziell nach den medialen Möglichkeiten der Zielpersonen auszugestalten. Die Entwicklung der Module ist als ein kooperatives Projekt der Fachbranche und der Wissenschaftler zu sehen. Die kompetenzorientierte Anwendung in unterschiedlichen Kontexten entspricht dem Bildungskonzept für eine sich globalisierende Gesellschaft in dreierlei Hinsicht: Zum einen im konkreten Handeln der Individuen als Akteure innerhalb eines Systems. Dies geschieht unter der Maßgabe der Orientierung an neuen Nachhaltigkeitsaspekten. Zum anderen tragen die Weiterqualifikationen im Rahmen von Schulungen, die an geänderte Anforderungen der neuen Arbeitskontexte angepasst werden, zur Nachhaltigkeit des Lernens bei. Und zuletzt werden die selektierten Werte und Haltungen als Grundlage in entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen integriert und tragen so zur gesellschaftlichen (Neu-) Orientierung bei.

Wird Globales Lernen über Erwachsenenbildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen in das Zielsystem von Organisationen in das reale Handeln in Wirtschaftskontexten integriert, kommt es in der Gegenwart und dort, wo über Ressourcen verfügt wird, an. Die obigen Ausführungen zeigen das Potenzial des Konzepts. Werte Globalen Lernens können durchaus als Erfolgskriterien für nachhaltig wirtschaftlich arbeitende Organisationen dienen. „Personalauswahl, -beurteilung, -entwicklung, -einsatz, die Gestaltung betrieblicher Anreizsysteme, aber auch die Beschaffung, Logistik, die Kunden-Lieferanten-Beziehungen, die Produkt- und Dienstleistungspolitik können durch Integration Globalen Lernens zukunftsfähig ausgebaut und optimiert werden. Für eine Zukunft sowohl der Organisation, der natürlichen Ressourcen und einer lebenswerten globalisierten Gesellschaft, die die Einzigartigkeit von Individuen wie Kulturen anerkennt und daraus ihre Kraft für ihre Weiterentwicklung gewinnt.“ (Mitschke/Wick 2012, 05-8)

Quellen

- AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin: BMBF und KMK.
- ASBRAND, B. (2009): Schule verändern, Innovation implementieren. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. ZEP, 2009 (1), S. 15-21, Münster 2009.
- BIRKLE, A./GILARSKI, K. (2010): Globales Lernen in den Medien. Eine Diskursanalyse. Bachelorarbeit im Fach Bildungswissenschaft. Universität Heidelberg 2010. (unveröffentlicht)
- COUNCIL OF EUROPE (2010): Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Adopted in the framework of Recommendation CM/Rec (2010)7 of the Committee of Ministers.
- DE HAAN, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BORMANN, I./DE HAAN, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S.23-43.
- HEINRICH, M. (2009): Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. ZEP, 2009 (1), S. 4-9, Münster 2009.
- HERTEL, G./KONRADT, U./VOSS, K.(2006): Competencies for virtual teamwork. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, 15(2006), S. 477 – 504.
- KAMMERL, R. (2009): Web 2.0 Neue Medien- neue Chancen für Partizipation und Weiterbildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik, 32(4) S. 9-13.
- KLEMISCH, H./SCHLÖMER, T./TENFELDE, W. (2008): Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden? In: BORMANN, I./DE HAAN, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 103-122.
- KOLLAR, I./FISCHER, F. (2011): Mediengestützte Lehr-, Lern- und Trainingsansätze für die Weiterbildung. In: TIPPELT, R./VON HIPPEL, A. (Hg.)(2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden, S. 1017-1030.
- KÖPPEL, P. (2007): Konflikte und Synergien in multikulturellen Teams. Wiesbaden, 2007.
- LENHART, V. (2006): Pädagogik der Menschenrechte. Wiesbaden 2006.
- LENHART, V./MITSCHKE, R./BRAUN, S. (2010): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Frankfurt am Main, New York, Wien 2010. Peter Lang Verlag.
- LIEBIG, K./WIEMANN, J. (2008): Personalentwicklungsbedarf in der nationalen und internationalen Entwicklungszusammenarbeit. Deutsches Institut für Entwicklungszusammenarbeit. Bonn 2008.
- MITSCHKE, R./WICK, A. (2012): Globales Lernen als Kriterium für Erwachsenenbildung und Personalentwicklung in Unternehmen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 16, 2012. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf> (letzter Zugriff 30.01.2013).
- MITSCHKE, R./WICK, A. (2011): Globales Lernen in Wirtschaftsunternehmen implementieren. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. ZEP, 2011 (2), S. 29-30, Münster 2011.
- MMB-INSTITUT FÜR MEDIEN- UND KOMPETENZFORSCHUNG (Hg.) (2011): Bestandsaufnahme zur Medienkompetenz in Förderprojekten des BMBF. Erstellt im Rahmen des Förderprojekts "Mediencommunity 2.0". Essen 2011.
- NQR PROJEKTGRUPPE (Hg.) (2009): Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Im Internet unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19300/nqr_positionspapier200910.pdf (letzter Zugriff 30.01.2013).
- OBLINGER, D./OBLINGER, J. (2005): Educating the Net Generation. Educause 2005.
- OECD (Hg.) (2007): Qualifications and lifelong learning. Paris.
- PRENSKY, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, Vol. 9, No. 5, 2001, MCB University Press.
- REYCHLER, L./PAFFENHOLZ, T. (Hg.) (2001). Peacebuilding. A Field Guide. Boulder, London 2001.

- ROST, J. (2005): Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. ZEP, 2005 (2), S. 14-18, IKO, Frankfurt am Main 2005.
- SEITZ, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main 2002.
- SONNTAG, K. (2009): Kompetenztaxonomien und -modelle: Orientierungsrahmen und Referenzgröße beruflichen Lernens bei sich verändernden Umfeldbedingungen. *Nova Acta Leopoldina, NF 100, 364*, 249-265.
- TCHIMINO, M. N. (2008): Education for Global Citizenship. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik, 31 (3) S.26-29.
- UNESCO (2009): Erklärung der UNESCO-World Conference on Education for Sustainable Development, Bonn 2009.
- WICK, A./MITSCHKE, R. (2011): From abstract personal values of global responsibility to concrete work settings. In: DRAME, A./ PAEPKE, H. (Hg.): Diversity and Global Understanding. Wien, S.7-17.
- WICK, A./DAUNER, B.A./MITSCHKE, R. (2009): Globales Lernen in medial vermittelten Arbeitsgruppen - Kompetenzentwicklung von Führungskräften für globale Zusammenarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik, 32 (4) S.14-18.
- WICK, A. (2011): Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung: Kompetenzentwicklung in Hochschulstudiengängen: HeiDok. Im Internet unter:
http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2011/12001/pdf/Wick_Akademisch_gepraegte_Kompetenzen.pdf (letzter Zugriff 30.01.2013).
- WICK, A. (2009): Kontexabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit der Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. In: Report, 32, 2, 2009.

Zu den Autoren:

Salvador Carrera Alvarez

stammt aus Puebla in Mexico, studierte am Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores in Monterrey/Mexico Ingenieurwissenschaften im Fachbereich Chemie und erlangte 2005 den Master of Science im Studiengang *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden. Seither arbeitet er als Lehrer für Mathematik, Physik und Chemie an der Deutschen Schule in Puebla und ist darüber hinaus zuständig für die Koordination des schulinternen Qualitätsmanagementsystems.

Dr. phil. Djibril Bokoum

wurde in Botou/Burkina Faso geboren und studierte Psychologie an der Universität Ouagadougou in Burkina Faso und Pädagogik an der Universität Lomé in Togo. Von 2001 bis 2003 absolvierte er das Masterstudium *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden und promovierte 2010 zum Thema „Berufliche Bildung als Basis für umweltgerechtes Handeln? Ausgangsbedingungen, pädagogische Handlungsprogramme und deren Effekt am Beispiel Burkina Faso“. Dr. Djibril arbeitet seit 2006 regelmäßig in Projekten der Internationalen Zusammenarbeit, zuletzt als Bildungsexperte für die UNICEF-Bangui in der Zentralafrikanischen Republik.

Bui Ngoc Son

wurde in Hanoi/Vietnam geboren und studierte technische Kybernetik an der Technischen Universität Hanoi sowie von 2002 bis 2004 *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden und der TU Hanoi. Er lehrt und forscht an der TU Hanoi, Fakultät für technische Pädagogik zu den Bereichen Bildungstechnologien und E-Learning für die Berufsbildung.

Dr. phil. Carlos Felipe Revollo Fernández

stammt aus Bolivien, studierte Sozial- und Kommunikationswissenschaften an der Universidad Católica Boliviana San Pablo und *Demographic Studies and Social Research* an der Universidad Mayor de San Andrés in La Paz. Nach seinem Aufbaustudium in *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden von 1998 bis 2000 promovierte Herr Dr. Revollo zum Thema „Salesianische Bildungspolitiken im Kampf gegen die intergenerationelle und interkulturelle Reproduktion der Armut in indigenen Gruppen in Bolivien“. Nach Forschungsaufenthalten und Gastdozenturen in Italien und Deutschland, forschte er als „Postdoctoral Fellow“ an der National University of Ireland (NUI Galway) zu den Themen Organisationsentwicklung, Interkulturelles Lernen und Globale Bildung.

Ikhfan Haris

stammt aus Indonesien und studierte Kommunikationswissenschaften an der Hasanuddin University in Pandang/Indonesien sowie von 1997 bis 1999 *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden. Er arbeitete in verschiedenen Projekten der Internationalen Bildungszusammenarbeit in Indonesien und lehrt, forscht und publiziert zu den Themen Lehrerbildung, Bildungsmanagement und Social Media.

Dr. phil. Steffen Kersten

ist seit 1989 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik der TU Dresden und begleitet zusammen mit Prof. Dr. paed. habil Hanno Hortsch den konsekutiven Masterstudiengang *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* (Laufzeit von 1996 Bis 2008) und den nachfolgenden international akkreditierten Masterstudiengang *Vocational Education and Personnel Capacity Building* (seit 2007). Darüber hinaus betreut er das Alumni-Netzwerk Bildung und Technologietransfer und ist Initiator und Mitglied in verschiedenen weiteren Wissenschaftsgesellschaften.

Sary Kong

stammt aus Kambodscha und studierte von 1989 bis 1994 Chemie an der staatlichen Universität Dagestan und von 2000 bis 2003 *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden. Sie arbeitet seither als Beraterin und Koordinatorin in verschiedenen Projekten der internationalen Zusammenarbeit insbesondere im Bereich der Jugend- und Frauenförderung in Kambodscha.

Lars Leidl

wurde in Alzenau/Deutschland geboren und studierte Philosophie, Germanistik und Geschichte an der Universität des Saarlandes und der TU Dresden sowie von 2009 bis 2011 *Vocational Education and Personnel Capacity Building* an der TU Dresden. Er arbeitet seit 2012 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter in verschiedenen Drittmittelprojekten zur beruflichen Bildung am Institut für Berufspädagogik der TU Dresden.

Rita Fransina Maruanaya

stammt aus Indonesien und studierte Deutsch als Fremdsprache an der Pattimura University in Ambon/Indonesien sowie von 2008 bis 2010 *Vocational Education and Personnel Capacity Building* an der TU Dresden. Sie arbeitete als Deutschlehrerin an einer Berufsschule und lehrt und forscht seit 2005 an der Pattimura University Ambon in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und berufliche Didaktik.

Stephanus Mulyadi

stammt aus Kapuas Hulu auf Borneo/Indonesien und studierte Philosophie und katholische Theologie an der Sanata Dharma University in Indonesien sowie von 2006 bis 2008 *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden. Seit 2009 arbeitet und lehrt er an der Maritim Nusantara Cilacap Academy und ist Geschäftsführer des katholischen Sozialwerkes Yayasan Sosial Bina Sejahtera in Cilacap in Indonesien. Im Jahr 2012 erhielt er den ersten Preis der „KAAD-Stiftung Peter Hünemann“ in Bonn für seine soziale und humanitäre Arbeit.

Dr. phil. Nguyen Van Tuan

wurde in der Provinz Quang Binh in Vietnam geboren; und arbeitete von 1983 bis 1986 zunächst als gelernter Fahrzeugschlosser in Meiningen und Eberswalde bevor er an der TU Chemnitz Diplomberufspädagogik im Bereich Maschinenbau studierte und später ein Masterstudium an der Pädagogischen Hochschule in Ho Chi Minh City/Vietnam absolvierte. Von 1996 bis 1998 studierte er dann *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden und promovierte 2005 an der Universität Karlsruhe zum Thema „Analyse der neueren Entwicklungen in der Ausbildung von Technischen Lehrern für die Berufsausbildung in Vietnam unter besonderer Berücksichtigung der Konzeptionierung einer angepassten Fachdidaktik Metall- und Maschinentchnik“. Herr Dr. Nguyen forscht und lehrt seit 1991 an der University of Technical Education – Ho Chi Minh City und ist seit 2008 Dekan der Pädagogisch-Technischen Fakultät.

Dr. phil. Abdoulaye Ouédraogo

wurde in Burkina Faso geboren und studierte an der Universität Ouagadougou Geschichte und Geographie für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen. 2007 erlangte er den Master of Science im Studiengang *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden und promovierte sich ebenfalls an der TU Dresden mit einer Arbeit zum Thema „Wirkungsbezogene Evaluation in der beruflichen Bildung am Beispiel des Projektes ‚Förderung der beruflichen Bildung‘ in Burkina Faso“. Seit 2011 arbeitet Dr. Ouedraogo als Lehrer in Burkina Faso.

Dr. phil. Nimota Moromoke Raji

stammt aus Nigeria und studierte *Education Guidance and Councelling* an der University of Ilorin/Nigeria. Vor ihrem Masterstudiengang *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden von 2005 bis 2007 arbeitete sie als Dozentin in der Lehrerbildung und in verschiedenen Funktionen in der Entwicklungszusammenarbeit und ist heute in zahlreichen interkulturellen Projekten in Dresden aktiv. Sie promovierte 2012 zum Thema „Professionalisierung von Bildungs- und Berufsberatung in Nigeria – Analyse der nationalen und internationalen theoriebegründeten Konzeptentwicklung und der Vernetzung der Akteure“ an der TU Dresden.

Dr. phil. Eric J. W. Sawadogo

wurde in Pabre/Burkina Faso geboren. Er studierte im Lehramtsstudium *Industrielle Wartungstechnik* an der Universität Ouagadougou sowie am Berufspädagogischen Institut Mödling in Österreich und war bis 2003 als Berufsschullehrer für Elektrotechnik und Weiterbildner in Burkina Faso tätig. Von 2003 bis 2005 studierte er im Studiengang *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden und promovierte 2012 zum Thema "Arbeitsmarktorientierte Berufsbildung unter besonderer Berücksichtigung des sog. informellen Sektors in Burkina Faso". Herr Dr. Sawadogo ist seit 2007 Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektkoordinator an der Beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik der TU Dresden mit Forschungsschwerpunkten in den Bereichen Lehrerbildung, Curriculumentwicklung, Bildungsmanagement, berufliche Kompetenzentwicklung, arbeitsmarktbezogene Berufsbildung und Erneuerbare Energien.

Dr. phil. Brigida Martins de Oliveira Singo

wurde in Maputo/Mosambik geboren und absolvierte nach ihrem Abschluss als Lehrerin für Biologie von 1985 bis 1990 ein erstes Pädagogikstudium in der DDR an der Pädagogischen Hochschule in Güstrow. Von 1999 bis 2001 studierte sie im Master-Studiengang *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden und erlangte ihren Doktorgrad 2007 mit Ihrer Dissertation zur "Entwicklung eines Kontextbezogenen Konzeptes für Herausbildung und Förderung von Berufskompetenzen bei Berufsschullehrern in Mosambik". Frau Dr. Singo ist seit 2008 Dekanin der Technischen Fakultät der Universidade Pedagógica Moçambique in Maputo.

Yuliya Tsimoshchanka

stammt aus Belarus und studierte Germanistik an der Staatlichen Linguistischen Universität in Minsk sowie von 2005 bis 2007 *Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungsarbeit* an der TU Dresden. Seit 2008 ist sie Mitarbeiterin und Doktorandin an der TU Dresden und betätigt sich regelmäßig in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.

Dr. phil. Alexander Wick

ist Professor für Personalwirtschaft und Organizational Behaviour an der Internationalen Berufsakademie Darmstadt, Deutschland. Professionelle Entwicklung: Studium der Psychologie, Promotion zum Dr. phil.; Wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Kaiserslautern und Heidelberg; langjährige Dozenten-, Moderatoren- und Autoren-Tätigkeit im Internationalen Bildungstransfer. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Kompetenzentwicklung, medial gestützter Kooperation, Mitarbeiterbindung und Personalbeschaffung.

Yangping Zhou

stammt aus China und studierte Marketing an der Zhejiang University of Finance and Economics in Hangzhou/China sowie von 2008 bis 2011 *Psychology of Excellence in Business and Education* an der LMU München. Derzeit arbeitet sie an ihrer Promotion zum Thema „Identify and facilitate the sales and marketing organizational culture including market orientation, entrepreneurship and learning culture“ an der LMU München in Kooperation mit Infineon Technologies AG.

Reinhard Mitschke

Ist Akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und Mitinitiator des COMSIC-Projekts. Er ist Studienberater und Koordinator des B.A. „Bildungswissenschaft“ und des M.A. Studiengangs „Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Organisationsentwicklung“. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Bildung und Globalisierung, Globales Lernen und Internationale Beziehungen. Er besitzt langjährige Erfahrung in Lehre, Planung, Organisation und Durchführung von Integrationskursen, Schulunterricht sowie im Internationalen Business Counselling.