

Berthoin Antal, Ariane

Working Paper

Führungskräfteentwicklung: Neue Lernformen und ihre Konsequenzen für die Lehrkräftequalifikation

WZB Discussion Paper, No. FS II 97-111

Provided in Cooperation with:

WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Berthoin Antal, Ariane (1997) : Führungskräfteentwicklung: Neue Lernformen und ihre Konsequenzen für die Lehrkräftequalifikation, WZB Discussion Paper, No. FS II 97-111, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/49791>

Standard-Nutzungsbedingungen:

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

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

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

Terms of use:

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

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

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

Schriftenreihe der Abteilung „Organisation und Technikgenese“
des Forschungsschwerpunkts Technik-Arbeit-Umwelt am WZB

FS II 97-111

**Führungskräfteentwicklung: Neue Lernformen und
ihre Konsequenzen für die Lehrkräftequalifikation***

Ariane Berthoin Antal

*veröffentlicht in: Schmidt, Folker (Hrsg.):
Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft
Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1997

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH (WZB)
Reichpietschufer 50, 10785 Berlin
Telefon (030) 254 91-0, Fax (030) 254 91-684

Das vorliegende Dokument ist die pdf-Version zu einem Discussion Paper des WZB. Obwohl es inhaltlich identisch zur Druckversion ist, können unter Umständen Verschiebungen/Abweichungen im Bereich des Layouts auftreten (z.B. bei Zeilenumbrüchen, Schriftformaten und –größen u.ä.).

Diese Effekte sind softwarebedingt und entstehen bei der Erzeugung der pdf-Datei.

Sie sollten daher, um allen Missverständnissen vorzubeugen, aus diesem Dokument in der folgenden Weise zitieren:

Antal, Ariane Berthoin: Führungskräfteentwicklung. Neue Lernformen und ihre Konsequenzen für die Lehrkräftequalifikation.

Discussion Paper FS-II 97-111. Berlin : Wissenschaftszentrum, Berlin 1997.

URL: <http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/1997/ii97-111.pdf>

Zusammenfassung

Die Entwicklung neuer Ansätze zur Förderung lebenslangen Lernens stellt eine der zentralen Herausforderungen an die empirische Erziehungswissenschaft dar. Es besteht ein Bedarf an Methoden, die sowohl individuelles als auch Gruppenlernen unterstützen, die der wachsenden Internationalisierung der Qualitätsanforderung gerecht werden und die die weitestmögliche Aufhebung der in traditionellen Erziehungsstrukturen festgelegten Trennung zwischen "lernen" und "arbeiten" gewährleisten. Unter der Federführung des Ashridge Management College in Großbritannien, mit wissenschaftlicher Begleitung aus dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, wurde in den letzten Jahren der Live-case Workshopansatz als intensive und strukturierte Lernerfahrung entlang des Kolb'schen Lernzykluses für Führungskräfte entwickelt. Dieser Beitrag beschreibt den Live-case Workshopansatz unter Heranziehung von konkreten Fallbeispielen und beleuchtet die Anforderungen an die Lehre, um die beschriebenen Lernerfahrungen zu unterstützen.

Abstract

The development of new approaches for life-long learning is one of the central challenges facing education today. There is an urgent need for methods which can support not only individual but also group learning, which can develop the skills needed for internationalization, and which can break through the traditional boundaries between "working" and "learning". An innovative approach to meet these needs has been experimented with in the past few years under the leadership of Ashridge Management College with academic support from the WZB: the "live case workshop" learning experience, based on the concepts of Kolb's learning cycle. This paper describes the workshop process, using illustrations from specific cases, and it highlights the significant implications for change that educators need to face.

Einleitung

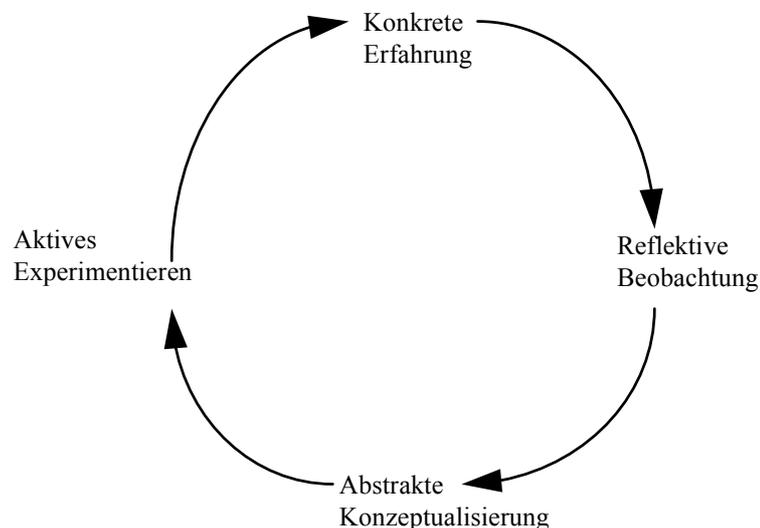
Die Entwicklung neuer Ansätze zur Förderung lebenslangen Lernens stellt eine der zentralen Herausforderungen an die empirische Erziehungswissenschaft dar (Handy, 1989 u. 1994). Im Bereich der Entwicklung von Führungskräften aus Wirtschaft und öffentlichen Verwaltungen ist diese Herausforderung besonders spannend, denn:

1. Sie erfordert die weitestmögliche Aufhebung der in traditionellen Erziehungsstrukturen festgelegten Trennung zwischen „lernen“ und „arbeiten“ (Casey, 1980). Der Zusammenhang zwischen dem Lernstoff und der Arbeit muß deutlich sein, damit das Gelernte leicht in die Arbeit zurücktransferiert werden kann.
2. Führungskräfte stehen meist unter einem hohen Leistungs- und Zeitdruck und können ihren Verantwortungsbereich zwecks Weiterbildung selten für mehr als 2-4 Tage verlassen.
3. Sie erfordert die Realisierung von individuellen sowie Gruppenlernerfolgen, da die Führungstätigkeit selten als isolierter Einzelauftrag zu begreifen ist, sondern eher durch Zusammenarbeit erfüllt werden muß (Quinn et al., 1996).
4. Die wachsende Internationalisierung der Märkte bedeutet auch, daß zunehmend mehr international und multifunktional zusammengesetzte Teams als Aktions- und Lerneinheiten zu begreifen sind (Snow et al., 1996; Schneider u. Barsoux, 1997).
5. Sie erfordert Ansätze, die den TeilnehmerInnen helfen, nicht nur Neues sowohl auf der kognitiven als auch auf der Verhaltensebene anzunehmen, sondern solche, die sie auch dazu bringen, ihre tradierten Gedankenmuster, Weltbilder, „mental maps“, in Frage zu stellen. Auch die Bereitschaft, einige ihrer eingeübten Verhaltensweisen abzulegen, soll geweckt werden (Argyris, 1993). Diese Sicht- und Verhaltensweisen mögen zwar hilfreich bei der erfolgreichen Bewältigung ihrer bisherigen Aufgaben gewesen sein, sind aber oft

eher hinderlich für die neuen Tätigkeiten und Verantwortungsbereiche, auf die sie vorbereitet werden sollen. Dies gilt insbesondere in turbulenten Zeiten und bei größeren Veränderungen im Aufgabenprofil (z. B. dem Sprung vom operativen Geschäft und mittleren Management ins obere Management mit breiter und strategischer Verantwortung).

In Anlehnung an den Kolb'schen Lernzyklus (Kolb, 1984) sind in den letzten Jahren vielfältige innovative Ansätze für die Führungskräfteentwicklung eingeführt worden (Sattelberger, 1996 und insbesondere Sattelberger, 1996a bieten einen guten Überblick). Kolb identifiziert vier Phasen im Lernprozess: Konkrete Erfahrung, Reflektive Beobachtung, Abstrakte Konzeptualisierung, Aktives Experimentieren (Kolb, 1984:42). Er betont, daß alle vier durchlebt werden müssen, um Lernen zu gewährleisten (s. Schaubild 1).

Schaubild 1: Die 4 Phasen des Kolb'schen Lernzykluses



Auf der Grundlage von David Kolb (1984): *Experiential Learning*.
Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall, S. 42.

Seine Forschung sowie auch die von Honey und Mumford (1982) deuten darauf hin, daß es individuelle Lernstile gibt, die sich durch Präferenzen für

den Zeitpunkt des Beginns im Zyklus und durch Abneigungen gegen bestimmte Phasen unterscheiden.

Kolb stellt Korrelationen zwischen Berufsorientierungen und Lernstilen fest. So ist z.B. bei Ingenieuren häufig zu beobachten, daß sie ihr Lernen an der Phase der Abstrakten Konzeptualisierung orientieren, während Sozialarbeiter eher Aktives Experimentieren bevorzugen (Kolb, 1984:127). In der Praxis stellen jedoch beide fest, daß sie die anderen Lernphasen auch bewußt nutzen müssen, um das gesamte Spektrum der Anforderungen im Beruf erfolgreich zu bewältigen (Kolb, 1984:191). Führungskräfte neigen dazu, die Reflektionsphase zu kurz kommen zu lassen, was sowohl durch persönliche Präferenzen als auch den Aktionsdruck und die fragmentierte Zeitstruktur, die die Tätigkeit allgemein auszeichnen, zu erklären ist (Argyris, 1991; Berthoin Antal u. Gonin, 1992:11; Senge, 1990).

Der Live-case als innovativer Lernansatz in der Führungskräfteentwicklung

Unter der Federführung des Ashridge Management College in Großbritannien, mit wissenschaftlicher Begleitung aus dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), wurde in den letzten Jahren der Live-case Workshopansatz als intensive und strukturierte Lernerfahrung entlang des Kolb'schen Lernzykluses für Führungskräfte entwickelt. Ziel des 4 - 5tägigen Workshops ist es, das strategische Denken der TeilnehmerInnen - und ihre Fähigkeit als Gruppe strategisch zu agieren - zu fördern. Die enge Koppelung von strategischem Denken und Handeln im Workshop spiegelt das Verständnis von Strategie als Gestaltungsprozess wider (Pawlowsky u. Bäumer, 1996:190). So verfolgt der Ansatz sowohl kognitive als auch verhaltensorientierte Lernziele und er unterstützt Lernprozesse auf der Individual- und auf der Gruppenebene gleichermaßen.

Kernstück des Workshops ist, nach einer Einführung in ausgewählte Theorien und Modelle, der Auftrag an die WorkshopteilnehmerInnen, strategische Fragen in einer fremden Firma zu untersuchen und die Ergebnisse anschließend der Leitung dieser Firma zu präsentieren (ähnlich dem Auftrag an ein Beratungsunternehmen). Das Lernfeld liegt damit zwar außerhalb des eigenen Unternehmens der TeilnehmerInnen, ist aber in der Realität eines anderen Unternehmens fest angesiedelt, was gute Bedingungen für die Relevanz und das Transferpotential des Erlernten sichert. Die sehr reale Aufgabe (eben keine Case-study sondern ein Live-case) auf fremdem Boden, die unter Zeit- und Qualitätsdruck erledigt werden muß, fordert die TeilnehmerInnen heraus, sich für neue Ideen und Informationen zu öffnen. Dadurch, daß die TeilnehmerInnen diese Aufgabe nicht in einer bestehenden Gruppe mit festgefahrenen Rolleneinteilungen und Verhaltensnormen zu lösen haben, sondern sich in einer eigens für diesen Zweck zusammengestellten Gruppe zurechtfinden müssen, wird Teamarbeit und Teamverhalten zu einem entscheidenden Faktor. Im Ablauf des Live-case Workshops spielen deshalb persönliche und Gruppenfeedbackprozesse auch eine wesentliche Rolle, um die konstruktive Auseinandersetzung mit der Selbst- und Fremdeinschätzung zu unterstützen.

1. Workshopvorbereitung

Jeder Live-case Workshop muß von Grund auf neu geplant und gestaltet werden, denn jeder Teilnehmerkreis ist verschieden und jede Situation in einem auftraggebenden Unternehmen hat ihre Besonderheiten. Die Vorbereitung auf den Workshop verlangt von den Lehrkräften zunächst Einfühlungsvermögen und strategisches Denken, um eine für die TeilnehmerInnen geeignete Organisation für den Live-case zu gewinnen. Die Lernbedürfnisse der TeilnehmerInnen und die Situation der Organisation(en), aus der sie stammen, müssen also den Lehrkräften

soweit wie möglich bekannt sein, um einen inhaltlich relevanten und wettbewerbspolitisch akzeptablen Partner als Auftraggeber für die Gruppe zu finden. Die TeilnehmerInnen können entweder aus unterschiedlichen Unternehmen oder aus verschiedenen Teilen eines Konzerns stammen; meist kommen sie aus der mittleren Managementebene und bereiten sich auf einen größeren Karriereschritt vor. Eine Gruppengröße von mindestens 7 bis maximal 12 TeilnehmerInnen hat sich bewährt. Für die Bearbeitung von strategischen Fragen ist eine funktionale Heterogenität des Teilnehmerkreises hilfreich, um die Berücksichtigung vielfältiger Aspekte zu gewährleisten. Bei international gemischten Gruppen ist zu beachten, daß die TeilnehmerInnen die Landessprache gut genug beherrschen müssen, um Interviews im Auftragsunternehmen durchführen zu können.

Die erste Vorklärung der strategischen Fragen, die von der Gruppe bearbeitet werden sollen, wird von den Lehrkräften mit einem Mitglied des Topmanagements besprochen. Die Fragen sollten breit genug angelegt sein, damit die TeilnehmerInnen unterschiedliche Dimensionen der Unternehmenspraxis berücksichtigen müssen, aber nicht so breit, daß die Gruppe lediglich eine oberflächliche Behandlung leisten kann. Der Auftrag sollte eine ernsthafte Herausforderung an die TeilnehmerInnen darstellen, jedoch unter Machbarkeitsgesichtspunkten zurechtgeschnitten sein. Der Lerneffekt hängt wesentlich davon ab, daß der Auftraggeber eine für ihn strategisch wichtige Fragenkonstellation zur Bearbeitung stellt, damit einerseits die TeilnehmerInnen deutlich zu spüren bekommen, daß die Aufgabe ernst zu nehmen ist, und andererseits die Mitglieder des Unternehmens, die im Rahmen des Live-cases für Interviews zur Verfügung stehen, ihren Zeiteinsatz als wertvolle Investition erleben (s. Schaubild 2).

Schaubild 2: Beispielhafte strategische Fragen für Live-cases

1. In einem Unternehmen, das auf dem Finanzsektor tätig und auf einem begrenzten Markt extrem schnell gewachsen ist.
 - a) Ist das Unternehmen in der Lage, die laufenden Geschäfte mit seiner jetzigen Führungskraft- und Managementstruktur auf dem höchstmöglichen Standard zu halten?
 - b) Kann das Unternehmen sowohl die laufenden Geschäfte unterstützen als auch neue Aufgaben in neuen Bereichen erschließen?
 - c) Wie kann das Unternehmen angesichts eines in zwei Jahren anstehenden Downsizing-Prozesses eine positive Einstellung zur Arbeit bei den Angestellten beibehalten und sicherstellen, daß die Besten im Unternehmen bleiben, um neue Aufgaben zu meistern?

2. In einem Unternehmen, das versucht neue Märkte für sich zu erschließen.
 - a) Was erfordert dieser neue Marktbereich?
 - b) Wie gut können wir mit unseren vorhandenen Kapazitäten diesen Erfordernissen nachkommen, insbesondere bei einem Vergleich mit denen der Konkurrenten?
 - c) Was können wir tun, um unsere Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern?

3. In einem Unternehmen, dessen Marktsegment im Bereich der Freizeitindustrie liegt und sich verkleinert.
 - a) Ist dieser Bereich der Freizeitindustrie generell im Niedergang begriffen?
 - b) Ist es möglich, daß sich dieser Bereich neupformiert und so in der Lage sein wird, in einer Nische der Freizeitindustrie weiterhin überlebensfähig zu sein?
 - c) Wie soll sich unser Unternehmen unter diesen Bedingungen verhalten?

Anhand dieser Vorklärung legen die Lehrkräfte fest, welche theoretischen Beiträge sie für den Workshop vorbereiten werden. Ziel dieser Beiträge ist es, den TeilnehmerInnen wissenschaftlich gestützte Modelle und Theorien zu vermitteln, die sie zunächst im Live-case und dann in ihrem eigenen Aufgabengebiet für die Analyse und Interpretation komplexer Informationen einsetzen können. Hierbei geht es sowohl darum, neue Ideen und Modelle zu bieten, wie auch den Raum zu schaffen, die oft impliziten Interpretationsmuster der Teilnehmer aufzudecken und auf ihre Tragfähigkeit für die anstehenden Aufgaben hin zu überprüfen.

Die Vermittlung von Theoriebeiträgen und Forschungsergebnissen für solche Lernsituationen ist keine einfache Aufgabe für Lehrkräfte, die gelernt haben, ihren Kommunikationsstil an universitären Normen und Zeitverhältnissen zu orientieren. Führungskräfte kommen zu einem solchen Workshop mit unterschiedlichen theoretischen Kenntnissen und Erwartungen. Manche haben bereits ein MBA-Studium abgeschlossen, einige sind regelmäßige Leser von Fachzeitschriften wie der Harvard Business Review und daher über neue Ansätze im Management gut informiert, andere wissen von gängigen Managementtheorien nur wenig. Alle haben gemeinsam, daß sie Konzepte aus der Wissenschaft ihren eigenen handfesten Erfahrungen kritisch gegenüberstellen; unter dem Zeitdruck der Praxis haben sie auch wenig Geduld mit langen abstrakten Ausführungen, wenn diese keinen Zusammenhang zu ihrer gelebten Realität herstellen können. Lernformen, die prägnante Kurzbeiträge der Lehrkräfte mit aktiven Auseinandersetzungsmöglichkeiten unter den TeilnehmerInnen (Diskussionen, Übungen) verbinden, bewirken bei dieser Zielgruppe mehr als der Besuch von ausführlichen und mit Literaturhinweisen versehenen Vorlesungen.

2. Heranführung der TeilnehmerInnen an das Live-case

Nachdem die TeilnehmerInnen sich am ersten Workshoptag mit einigen Modellen und Analyseinstrumenten vertraut gemacht haben und erste Erfahrungen in der gemeinsamen Arbeit durch Diskussionen und Übungen sammeln konnten, wird der Live-case-Ansatz eingeführt und Informationen über den Auftrag zur Verfügung gestellt. Hierzu gehören die mit dem Auftraggeber vorbesprochenen strategischen Fragen sowie schriftliche Unterlagen über die Organisation.

Die erste Aufgabe ist die Vorbereitung auf ein Gespräch mit dem Auftraggeber, um Hintergrundinformationen zu bekommen und den Auftrag endgültig zu vereinbaren. Innerhalb weniger Stunden müssen die TeilnehmerInnen das von der Firma zur Verfügung gestellte Material analysieren und soviel Information wie möglich über die Firma und die Branche auf anderen Wegen (Datenbanken, Internet) heranziehen. Mit Hilfe der gesammelten Informationen müssen sie dann entscheiden, was sie vom Auftraggeber noch wissen sollten, bevor sie den Auftrag annehmen, und wie sie dieses in Erfahrung bringen wollen. Da die TeilnehmerInnen aus diversen Funktionen, Unternehmensbereichen und oft auch aus verschiedenen Kulturen kommen, lesen sie das vorhandene Material nicht mit der gleichen Brille; sie halten unterschiedliche Zusatzinformationen für notwendig. Schon in diesem ersten Schritt der Zusammenarbeit sollen die TeilnehmerInnen feststellen, daß die Offenlegung und Diskussion von Annahmen und Hypothesen wesentlich für die Informationsverarbeitung in der Gruppe ist. Angesichts der begrenzten Zeit müssen sie nun einen Konsens erzielen, um den ersten Auftritt mit dem Auftraggeber professionell durchführen zu können

Von Anfang an ist also Teamarbeit gefordert, und den TeilnehmerInnen wird empfohlen, mit dieser Dimension so bewußt wie möglich umzugehen. Die Sinnhaftigkeit dieser Empfehlung wird der Gruppe im Laufe ihrer Arbeit

zunehmend klarer. Hierzu dient auch die Reflektionsrunde, die nach jedem Abschnitt im Live-case-Prozess unter Federführung der Lehrkräfte durchgeführt wird, um die Fähigkeit jedes Einzelnen zu entwickeln und individuelles Verhalten und gruppenspezifische Momente zu erkennen, die sich positiv bzw. negativ auf die Zusammenarbeit auswirken.

3. Datenerhebung im Feld

Nach der ersten Begegnung mit dem Auftraggeber bereiten sich die TeilnehmerInnen auf die Datenerhebung im Feld vor. Der Auftraggeber hat bereits eine Reihe von einstündigen Interviews für den nächsten Tag organisiert; je nach Auftrag können diese Gesprächspartner im Unternehmen angesiedelt aber auch Kunden und Lieferanten desselben sein. In Firmen, die auf internationaler Ebene tätig sind, können Interviews weltweit telefonisch durchgeführt werden. Auftraggeber, die ein ernsthaftes Interesse an einer soliden Analyse haben, stellen erfahrungsgemäß eine sehr gute Liste von Interviewpartnern zusammen. Die TeilnehmerInnen können aber auch versuchen, selbst zusätzliche Interviewpartner zu gewinnen, falls sie wichtige Lücken in der vorgesehenen Liste feststellen.

Die nächste Aufgabe ist die Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes. Welche Fragen werden gestellt und wie werden sie gestellt, um für den Auftrag relevante und vergleichbare Daten zu generieren? Zunächst scheinen sehr viele Fragen wichtig und spannend zu sein! Im Laufe der Auseinandersetzung mit der Vielfalt von potentiellen Fragen und Frageformen sollen die TeilnehmerInnen lernen, sich auf das Wesentliche zu einigen. Zum einen ist dies eine Kernkompetenz für strategisches Handeln und Denken. Zum anderen verlangt es von jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin die Bereitschaft, die Fragelogik der Anderen zu verstehen und mit der eigenen abzugleichen. Ein sinnvolles Ergebnis dieses Schrittes ist ein gemeinsamer Interviewleitfaden mit offenen und

geschlossenen Fragen, der nach Bedarf für unterschiedliche Gesprächspartner ergänzt werden kann.

Die Interviews werden am dritten Workshoptag durchgeführt. Die TeilnehmerInnen bekommen Grundregeln der qualitativen Interviewtechnik mit auf den Weg. Besonders betont wird die Notwendigkeit, sehr offen zuzuhören, Antworten genau zu protokollieren, nach konkreten Beispielen zu fragen und sich selbst zu beobachten, um sich der eigenen Subjektivität bewußt zu sein. Die TeilnehmerInnen arbeiten meist in Paaren, die im Laufe des Tages wechseln können. Diese Konstellation erlaubt eine Arbeitsteilung im Interview, die die Qualität der Datenerhebung erhöht. So z.B. kann ein Interviewer die Fragen einleiten und der/die andere nachhaken oder einer für bestimmte Teile im Leitfaden zuständig sein und der/die andere dabei die Antworten protokollieren. Die Einigung auf – und Einhaltung von – Rollen im Interview, um von dieser Methode zu profitieren, ist eine weitere Lernerfahrung für die TeilnehmerInnen. Gut funktionierende Paare halten die Interviewzeit ein, decken den vereinbarten Leitfaden gut ab und nutzen die sich im Interview ergebenden Gelegenheiten, unerwarteten und wichtig erscheinenden Fragen nachzugehen. Sie halten während des Interviews viel Augenkontakt zueinander und tauschen sich vor dem nächsten Gespräch kurz über ihre Eindrücke und ihre Zusammenarbeit aus, um das Gelernte in der darauffolgenden Situation einzusetzen. Bei jedem Interview ist auch eine Lehrkraft als Beobachter dabei, um später ein Feedback über den Prozess geben zu können und auch um die Datenerhebung inhaltlich zu begleiten.

4. Analyse des Datenberges

Eine Gruppe, die aus 10 TeilnehmerInnen besteht, kann an einem Tag ca. 20 Interviews durchführen. So verlassen sie das Unternehmen mit einer Fülle von Daten, die analysiert werden müssen. Die Interviewsituation weckt auch meist intensive Emotionen: Die Gesprächspartner vermitteln ihre Gefühle, indem sie oft sehr offen nicht nur über ihre Erfolge, sondern auch über ihre Sorgen und Frustrationen sprechen. Es entstehen im Interview auch Antipathien und Sympathien gegenüber dem Gesprächspartner, und die Vielfalt an Informationen löst sowohl Irritationen wie auch Begeisterung bei den TeilnehmerInnen aus. Es ist wichtig, diese Dimension bei der Datenanalyse zu berücksichtigen, damit z.B. Informationen von einem „sympathischen“ Gesprächspartner nicht mehr Gewicht bekommen als diejenigen, die von einem „unsympathischen“ Interviewpartner stammen.

Der nächste Schritt besteht darin, daß sich die Gruppe auf einen Arbeitsprozeß einigt, der es ihr erlaubt, die wesentlichen Elemente aus jedem Interview herauszukristallisieren und mit den anderen zu vergleichen, damit Kernaussagen identifiziert und Widersprüche ausdiskutiert werden können. Am nächsten Morgen muß eine Präsentation stattfinden, in der die Ergebnisse der Interviews und die Empfehlungen der TeilnehmerInnen dem Auftraggeber und seinen Kollegen in der Unternehmensleitung vorgestellt werden. Um die Zeit effizient zu nutzen, ist es sinnvoll zwischen der Arbeit in Paaren, in Kleingruppen und im Plenum zu wechseln. TeilnehmerInnen, die bis zu diesem Zeitpunkt ein gutes gemeinsames Verständnis aufgebaut haben, fällt es leicht, sich pragmatisch aufzuteilen, um Aufgaben parallel zu bearbeiten. Problematisch sind Situationen, wo nicht genug Einigkeit und Vertrauen unter den Gruppenmitgliedern aufgebaut wurde, was entweder dazu führt, daß alles im Plenum diskutiert wird oder daß sich konkurrierende Subgruppen formen.

Der gemeinsame Auswertungsprozess soll zu einer soliden und von der Gruppe getragenen Interpretation der Daten führen. Die TeilnehmerInnen müssen bereit sein, sich von ihren ersten Eindrücken zu lösen bzw. sie mit guten Beispielen aus den Interviews zu belegen. Wenn ein Teilnehmer mit einer Aussage nicht einverstanden ist, muß er diese in Frage stellen und mit entsprechenden Daten aus seinen Interviews oder sonstigen Quellen begründen können. Falls das Qualitätsbewußtsein in der Gruppe noch nicht genügend ausgeprägt ist, liegt es bei den Lehrkräften, es herauszufordern, damit sich keine „faulen Kompromisse“ in die Dateninterpretation einschleichen. Ein gewisser Ansporn zur Qualität ist aber im Workshopdesign bereits angelegt, denn die TeilnehmerInnen spüren, daß jede Aussage bei der Präsentation stichhaltig sein muß. Auch die Tatsache, daß die TeilnehmerInnen wissen, wie wertvoll die Zeit im Management ist, dient als Druck, den Führungskräften des Auftragsunternehmens eine überzeugende und mehrwertschaffende Präsentation bieten zu wollen, die die investierte Zeit rechtfertigt.

5. Präsentation der Ergebnisse

Nach Beendigung der Gruppenarbeit stehen zwei Entscheidungen an, die den TeilnehmerInnen meist nicht leicht fallen: a) wer trägt die Ergebnisse vor und b) wie wird mit heiklen Befunden umgegangen? Eine Gruppe, die gut und intensiv ohne einen ernannten Leiter zusammengearbeitet hat, muß nun zum Schluß einen bzw. mehrere Sprecher auswählen. Die TeilnehmerInnen müssen dabei die unterschiedlichen Fähigkeiten der einzelnen Mitglieder abwägen und sich die Personen des Auftragsunternehmens, die ihnen inzwischen bekannten Topführungs-kräfte, vor Augen führen, um einen positiven Vermittlungseffekt zu erreichen. Gut funktionierende Gruppen schaffen es, die Botschaften in den Mittelpunkt und individuelle Darstellungsbedürfnisse in den Hintergrund zu stellen.

Die zweite Aufgabe ist nicht weniger schwer: oft ergeben die Interviews personalpolitisch sensible Einblicke in Problemsituationen. Die TeilnehmerInnen müssen entscheiden, ob sie die Information zurückhalten oder wiedergeben wollen, und wenn sie ins Feedback gehört, wie dieses aussehen sollte. Eine Gefahr besteht darin, daß ein arroganter Feedbackstil gewählt wird, der die Aufnahmefähigkeit der Zuhörer nicht berücksichtigt. Unbefriedigend ist aber auch die Situation einer Gruppe, die es nicht wagt, schwierige Botschaften zu überbringen. Sinnvolle Lösungen liegen in der Trennung zwischen den Ergebnissen, die in der formellen Präsentation vorgetragen werden, und denen, die am besten nach der Präsentation unter vier Augen vermittelt werden. Diese informell vorgetragenen Ergebnisse sind aber genauso Bestandteil des Gruppenkonsenses.

6. Nach dem Live-case: der Lerntransfer

Nach der Aufregung der Präsentation und der Diskussion mit dem Auftraggeber und seinen Kollegen steht der wichtigste Lernschritt den TeilnehmerInnen noch bevor: Sie müssen aus der intensiven Erfahrung im fremden Unternehmen das relevante Lernen für sich selbst herausdestillieren. Der Lerntransfer findet durch das Formulieren von Einsichten und neuen Ideen einerseits und das Festhalten von konkreten Vorhaben andererseits statt. Dieser Prozess läßt sich durch eine Kombination von Methoden fördern: z.B. durch strukturierte Einzelreflektion, Feedback in Paaren anhand eines Fragen- oder Skillskataloges und moderierte Plenumsdiskussionen. Wichtig ist, daß die Reflektion bereits im Live-case mehrfach geübt wurde und daß die TeilnehmerInnen immer wieder daran erinnert werden, daß der Live-case kein Abenteuer zum Selbstzweck, sondern ein Lerninstrument ist.

Jede/r TeilnehmerIn hat sein persönliches Lernergebnis, aber über die Zeit lassen sich auch typische Lernelemente in den Gruppen identifizieren. So nehmen die TeilnehmerInnen häufig Modelle (z.B. zum strategischen Management, Kulturanalyse, Change Management) aus dem Theorieteil des Workshops mit nach Hause, die für sie neu und hilfreich sind. Sie verlassen die Veranstaltung meist sehr beeindruckt von der Fülle an Information, die an einem Tag durch Interviews gewonnen werden kann – wenn gute Fragen gestellt werden und gut zugehört wird. Selbstkritische TeilnehmerInnen haben im Laufe des Workshops einige Ideen revidiert und einige neue Verhaltensformen ausprobiert. In gut funktionierenden Gruppen haben die TeilnehmerInnen gelernt, wie hilfreich es ist, offenes und konstruktives Feedback von Kollegen zu bekommen, und sie beschließen, dies in der Zukunft aktiver zu suchen. Nicht selten wollen die TeilnehmerInnen einen Live-case in ihrem eigenen Unternehmen durchführen lassen, um den erlebten Individual- und Gruppenlernprozess in Organisationslernen zu überführen.

Herausforderungen an die Erziehungswissenschaften

Der Live-case-Workshopansatz bietet eine reichhaltige Lernerfahrung für die TeilnehmerInnen. Die Gestaltung und inhaltliche Ausrichtung des Workshops trägt den Erfordernissen Rechnung, die eingangs spezifiziert wurden: die weitestgehende Aufhebung der Trennung zwischen „lernen“ und „arbeiten“; der Zeitdruck im Management; die Realisierung von individuellem und Gruppenlernen; die Auseinandersetzung mit neuen Ideen und die Infragestellung von bisherigen Denk- und Verhaltensmustern. Im Laufe des Workshops wird der Kolb'sche Lernzyklus mehrmals vollständig durchlaufen. Die TeilnehmerInnen machen konkrete Erfahrungen in der Vorbereitung und Durchführung ihres Auftrags in der fremden Firma. Sie werden dabei unterstützt, diese Erfahrungen immer wieder neu zu reflektieren, davon zu abstrahieren und

neue Schritte zu konzeptualisieren, um sie dann experimentell einzusetzen – und wieder auszuwerten.

Die Vorbereitung und Durchführung dieser Lernerfahrung stellt vielfältige und relativ unkonventionelle Anforderungen an die Lehrkräfte. Die Aufgabe, die dem traditionellen Rollenverständnis der Lehrkraft am nächsten kommt, ist die Vorstellung von ausgewählten theoretischen Modellen in der ersten Phase des Workshops. Die Praxisanwendung der Theorie bedarf aber, wie oben dargestellt, einer Anpassung des Vermittlungsstils an die außeruniversitäre Situation. Ungewohnt für WissenschaftlerInnen ist auch die pragmatische Einführung in qualitative Interviewtechniken und Auswertungsmodalitäten, da er/sie darauf normalerweise mindestens ein Semester verwendet. Lehrkräfte, die bereits Beratungsprozesse in Organisationen begleitet haben, können diese Aufgaben in der Regel besser bewältigen.

Gute Kontakte zur Wirtschaft und zu anderen Organisationen sind notwendig, um den Workshop überhaupt anbieten zu können. Im Vorfeld des Workshops müssen die Lehrkräfte die Bereitschaft eines Unternehmens, sich für ein Live-case zu öffnen, wecken und strategische Fragen vorverhandeln. Lehrkräfte, die wenig mit Adressaten außerhalb der wissenschaftlichen Community zu tun haben, fällt es in der Regel schwer, potentielle Partner außerhalb dieses Umfeldes für den Live-case zu identifizieren und mit ihnen zu kommunizieren. In den Aufbau eines Netzwerkes von Kontakten und die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit mit Praktikern wird beim Universitätsstudium noch zu wenig investiert.

Menschliches Einfühlungsvermögen und Erfahrung mit Gruppendynamiken sind wichtige Voraussetzungen, um die Rollen von Facilitator, Coach und Feedbackgeber im Laufe eines Workshops auszuüben. Mit der

zunehmenden Internationalisierung der Wirtschaft steigt auch der Bedarf an Lehrkräften, die mit multikulturell zusammengesetzten Teams arbeiten können. An sehr wenigen Universitäten werden diese Fähigkeiten bei Lehrkräften bisher bewußt entwickelt.

Die reine Vermittlung von Information kann durch Bücher und andere Veröffentlichungsformen (wie z. B. neue Medien) geschehen. Auch Vorträge können nachgelesen werden. Business Schools und die Fort- und Weiterbildungsabteilungen von vielen Unternehmen sind sich dieser Tatsache bewußt und haben Konsequenzen sowohl für die Entwicklung neuer Lebensformen wie auch für die Qualifizierung ihrer Lehrkräfte gezogen (z.B. Barnett, 1992; Lange, 1995; Sattelberger, 1996). Die Erziehungswissenschaft muß sich der Herausforderung stellen, nicht nur für die Führungskräfteentwicklung sondern auch für viele andere Gruppen Lernerfahrungen, die über die reine Wissensvermittlung hinausgehen, wie den Live-case-workshop, zu schaffen. Diese Ideen werden aber brach liegen, solange die Erziehungswissenschaft nicht die Herausforderung annimmt, tradierte Rollenverständnisse von Lehrkräften aufzubrechen und die entsprechenden Fähigkeiten bei ihnen systematisch ausbilden.

Literatur:

- ARGYRIS, CHRIS (1991): Teaching Smart People How to Learn. In: Harvard Business Review, Mai-Juni, S. 99-109.
- ARGYRIS, CHRIS (1993): Education for Leading-Learning. In: Organizational Dynamics, Vol. 21, Nr. 3, S. 5-17.
- BARNETT, CAROLE K. (1992): The Global Agenda for Research and Teaching in the 1990s. In: V. PUCIK, N. TICHY, C. BARNETT (Hrsg.): Globalizing Management. John Wiley & Sons, Inc. New York, S. 319-339.
- BERTHOIN ANTAL, ARIANE & DIDIER GONIN (1992): Rethinking Management: What the Participants Think. In: efmd Forum, Nr. 3, S. 9-12.
- CASEY, DAVID (1980): Transfer of Learning - There are Two Separate Problems. In: John Beck & Charles Cox (Hrsg.): Advances in Management Education. John Wiley & Sons. Chichester, S. 303-321.
- HANDY, CHARLES (1989): The Age of Unreason. Business Books Ltd., London.
- HANDY, CHARLES (1994): The Empty Raincoat. Hutchinson, London.
- HONEY, PETER & ALAN MUMFORD (1982): The Manual of Learning Styles. Maidenhead, Berkshire, S. 303-321.
- LANGE, ALBRECHT (1995): Ein dezentraler Ansatz in der internationalen Weiterbildung. In: Personalführung, Nr 3, S. 198-203.
- KOLB, DAVID (1984): Experiential Learning. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- PAWLOWSKY, PETER UND JENS BÄUMER (1996): Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München.
- QUINN, JAMES BRIAN, PHILIP ANDERSON, SYDNEY FINKELSTEIN (1996): Managing Professional Intellect: Making the Most of the Best. In: Harvard Business Review, März-April, S. 71-80.
- SATTELBERGER, THOMAS (Hrsg.) (1996): Human Resource Management im Umbruch. Gabler, Wiesbaden.
- SATTELBERGER, THOMAS (1996a): Strategische Lernprozesse. In: Thomas Sattelberger (Hrsg.): Human Resource Management im Umbruch. Gabler, Wiesbaden, 288-313.
- SENGE, PETER M. (1990): The Leaders' New Work. Building Learning Organizations. In: Sloan Management Review, Herbst, S. 7-23.
- SNOW, CHARLES C., SCOTT SNELL, SUE CANNEY DAVISON, U. DONALD HAMBRICK (1996): Use Transnational Teams to Globalize Your Company. In: Organizational Dynamics, Vol. 24, Nr. 4, S. 50-67.

SCHNEIDER, SUSAN C. & JEAN-LOUIS BARSOUX (1997): Managing across Cultures. Prentice Hall, London.