

Götz, Klaus

Förderung von Führungskräftenachwuchs - ein Beispiel für die Gestaltung von Industrial Designs

Unterrichtswissenschaft 21 (1993) 1, S. 51-65

urn:nbn:de:0111-opus-81818



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

21. Jahrgang / 1993 / Heft 1

Pauli Kaikkonen:

Fremdsprachenerlernen — ein individueller, kulturbezogener
Prozeß — einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebte Kultur-
und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches 2

Maria Jagodzińska:

Bildkodes beim Wissenserwerb — Ikonizität und Konkretheit
als zwei Kategorien der Bildklassifizierung 21

Kuno Diener, Georg E. Becker:

Anbahnung von Handlungskompetenzen zur Gesprächsführung
auf der Grundlage von Banduras sozial-kognitiver Theorie 38

Klaus Götz:

Förderung von Führungskräftenachwuchs —
ein exemplarisches Beispiel für die Gestaltung von
Instructional Design 42

Elisabeth Böhnel, Gabriele Svik:

Modellbeschreibung und Evaluation des Schulversuchs
„Innere Differenzierung und Individualisierung im
Mathematikunterricht“ 66

Buchbesprechungen 90

Hinweise für Autoren 92

Berichte und Mitteilungen 94

Klaus Götz

Förderung von Führungskräftenachwuchs — ein Beispiel für die Gestaltung von Instructional Designs

Promotion for Managers — An Example for the
Configuration of Instructional Design

Ausgehend von SCHOTT's Konzeption des Instructional Designs, das sich in die Schritte 1. Analyse des Handlungsbedarfes, 2. Gesamtlernziele, 3. Instruktionsanalyse, 4. Spezifikation der Lernziele, 5. Lernerfolgskontrollverfahren, 6. Instruktionsstrategie, Medienwahl und Materialproduktion, 7. Formative Evaluation, 8. Summative Evaluation gliedert, wird versucht, diesen Ansatz auf ein Führungskräfte-Training anzuwenden. An die Darstellung eines Beispiels schließt sich eine kritische Diskussion der SCHOTT'schen Konzeption des Instructional Designs an.

Starting with SCHOTT's conception of Instructional Design, which is composed of eight steps (1. needs assessment, 2. instructional objectives, 3. analysis of instruction, 4. specification of the instructional objectives, 5. control of learning results, 6. instructional strategies, media selection and material production, 7. formative evaluation, 8. summative evaluation) the article tries to apply this conception on vocational training for managers. After the presentation of an example follows critical discussion of SCHOTT's conception of Instructional Design.

1. Einleitung

Die neuere theoretische Diskussion um „Instructional Designs (ID)“, die u.a. in der Zeitschrift *Unterrichtswissenschaft* geführt wird, läßt die Frage aufkommen, wie die theoretisch erarbeiteten Grundlagen auf praktische Felder übertragen werden können.

Schott (1991, 196) geht davon aus, daß ID mit der Gestaltung von Lernumgebungen zu tun hat; eine derartige Gestaltung von Umgebungsfaktoren soll sich auf Lernprozesse auswirken. Aus den erkannten Wirkungen dieser Einflußnahme ließen sich in Folgeveranstaltungen diese Erfahrungen mit dem Ziel einer planmäßigen Beeinflussung von Bildungsmaßnahmen transferieren.

Der „Designer“ einer Bildungsveranstaltung wird in diesem Verständnis eher als ein Lernhelfer gesehen, der sich entwickelnde Prozesse begleitet, wobei die Verantwortung für den Lernerfolg im wesentlichen den Lernenden selbst überlassen bleibt.

„ID bezeichnet erstens den Prozeß bzw. die professionelle Tätigkeit des Instruktionsdesigners und zweitens auch das Ergebnis dieses Prozesses bzw. dieser Tätigkeit, z.B. einen bestimmten Lehrgang bzw. eine bestimmte Lernumgebung.“ (Schott, 1991, 196-197).

Die Komplexität der dabei zu beachtenden und zu analysierenden Umgebungsvariablen macht es sinnvoll, daß diese unter einem systemischen Ansatz betrachtet werden. Im folgenden werde ich versuchen, die vollständige Sichtweise des systemischen IDs an einem praktischen Beispiel aus der Führungskräftequalifizierung inhaltlich zu füllen.

2. Ausgangspunkt und strukturelle Rahmenbedingungen

Besonders der Nachwuchskräftequalifizierung kommt in den Unternehmen immer größere Bedeutung zu. Die Wichtigkeit entsprechender Qualifizierungen äußert sich in dem Bestreben, Trainingsdesigns zu entwickeln, die so angelegt sind, daß sie zu einer systematischen und zielorientierten Potentialentwicklung der Mitarbeiter einen sinnvollen Beitrag leisten. Diese Personalentwicklungsmaßnahmen richten ihr Augenmerk auf den Mitarbeiter (Fokus 1) in einem Unternehmen (Fokus 2), der durch die Kooperation zwischen seinem Vorgesetzten (Fokus 3), dem Personalbetreuer (Fokus 4) und dem Bildungsbetreuer (Fokus 5) eine Entwicklung erfahren kann.

Im Mittelpunkt der Personal- und Bildungsarbeit steht der Mitarbeiter. Seine erfolgreiche Entwicklung setzt voraus, daß er sich selbst Ziele setzt, Initiativen ergreift und aktiv an seiner persönlichen und fachlichen Weiterbildung arbeitet. Der Vorgesetzte fördert die berufliche Entwicklung seiner Mitarbeiter durch Heranführen an qualifiziertere Aufgaben sowie durch gezielte Bildungsmaßnahmen. Er verbindet eigene Entwicklungsüberlegungen mit den Zielen, Fähigkeiten und Entwicklungsbedürfnissen seiner Mitarbeiter. Personal- und Bildungswesen begleiten und unterstützen dabei die gemeinsam gesetzten Entwicklungsziele und -prozesse.

Aufgrund der Komplexität des Einflusses der beteiligten Bereiche, der Zielsetzungen und Inhalte erscheint es sinnvoll, das Entwicklungsprogramm systematisch zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Für diese Aufgabenstellung bietet es sich an, „Instructional Designs“ heranzuziehen.

3. Idealtypischer und exemplarischer Ablauf (Systemisches ID)

Im folgenden will ich darzustellen versuchen, wie die von *Schott* (1991, 207) erarbeiteten Schritte eines systemischen IDs auf ein Führungskräftetraining anwendbar wären. Im einzelnen sieht *Schott* die folgenden Aufgaben, die ein systemisches ID zu leisten hat:

1. Analyse des Handlungsbedarfs
2. Gesamtlernziele
3. Instruktionsanalyse
4. Spezifikation der Lehrziele

5. Lernerfolgskontrollverfahren
6. Instruktionsstrategie, Medienwahl und Materialproduktion
7. Formative Evaluation
8. Summative Evaluation

3.1 Analyse des Handlungsbedarfs

„Bei der Analyse des Handlungsbedarfs geht es darum, zu prüfen, welche Konsequenzen eine intendierte Instruktionsmaßnahme für ein Bezugssystem haben würde und was generell der Soll-Zustand dieses Bezugssystems sein soll.“ (Schott, 1991, 208).

Die Analyse des Handlungsbedarfs geschieht mit Interviews der Personen, die bei der Gestaltung der Maßnahme beteiligt sind, nämlich des Mitarbeiters, seines Vorgesetzten, des Personalbetreuers und des Bildungsbetreuers. Das Entwicklungsprogramm soll durch ein Zusammenwirken von Maßnahmen im Fachbereich, gezielten Bildungsveranstaltungen sowie entwicklungsbegleitenden Gesprächen über einen längeren Zeitraum hinweg einen Beitrag zur Heranbildung und Entwicklung von qualifizierten Nachwuchskräften leisten. Es soll diese Mitarbeiter auf die Übernahme qualifizierter Aufgaben und erster Führungsaufgaben vorbereiten.

Das Entwicklungsprogramm strebt darüber hinaus die Förderung der Bereitschaft qualifizierter Nachwuchskräfte an, sich höheren Anforderungen zu stellen, ihre Identifikation mit dem Unternehmen weiterzuentwickeln und ihnen auch das Interesse des Unternehmens an ihrer beruflichen Weiterentwicklung zu verdeutlichen. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang auch, daß vom Mitarbeiter selbst ein Beitrag sowohl hinsichtlich der Bereitschaft, sich zusätzlichen Anforderungen zu stellen, als auch der eigenen Weiterbildung erwartet wird.

3.2 Gesamtlernziele

Das Förderungsprogramm besteht aus insgesamt drei einwöchigen Seminarteilen und beabsichtigt eine Verbindung zwischen (a) Trainingslernen, (b) Lernen am Arbeitsplatz durch die Bearbeitung einer selbstgestellten Lernaufgabe und (c) entwicklungsbegleitenden Gesprächen. Die Verantwortung für die Durchführung der jeweiligen Maßnahmen liegt je nach Art und Inhalt beim Fachbereich, beim Personal- oder beim Bildungswesen.

Im Mittelpunkt des Teil I stehen die Moderation, die Präsentation und die Visualisierung. Gegenstand von Teil II ist es, Probleme in Gruppen zu bearbeiten, Modelle und Techniken der Problembearbeitung kennen und anwenden zu lernen, Sensibilität für Gruppengeschehen zu entwickeln und dabei das eigene Verhalten in der Gruppe und dessen Wirkung auf andere zu erleben. In Teil III schließlich geht es darum, Gesprächsstrategie

gien und Verhandlungstechniken zu entwickeln und zu erproben. Darüber hinaus sollen die bisherigen Lernerfahrungen mit dem derzeitigen Entwicklungsstand verglichen werden, um weitere Lern- und Entwicklungsschritte zu planen.

3.3 Instruktionsanalyse

„Mit 'Instruktionsanalyse' wird hier nicht nur eine genaue Analyse bezeichnet, aus welchen Bestandteilen der Lehrstoff besteht (. . .), sondern auch die Analyse des Vorwissens und anderer Charakteristika des Lernenden oder der Lerngruppe.“ (Schott, 1991, 205).

Als Teilnehmer an der Maßnahme kommen Mitarbeiter in Frage, denen von ihrem Vorgesetzten mittelfristig Potential zur Übernahme von Führungsaufgaben zugesprochen wird, deren Einarbeitungsphase weitgehend abgeschlossen ist und deren Betriebszugehörigkeit mindestens zwei Jahre beträgt.

Die Auswahl möglicher Teilnehmer erfolgt in der Regel im Rahmen der Führungskräfteplanung. In einem Gespräch zwischen Fachbereich und Personalbetreuer (sowie ggf. dem Bildungsberater) verständigen sich die Beteiligten über mögliche Kandidaten für die Teilnahme. Die Gesprächspartner im Fachbereich sollen in diesem Zusammenhang auch darauf hingewiesen werden, daß eine Aussage zum Potential bei Nachwuchskräften so früh wie möglich erfolgen sollte, damit rechtzeitig gezielte Entwicklungsmaßnahmen für qualifizierte Mitarbeiter eingeleitet werden können.

Im Anschluß an diese Gespräche mit dem Fachbereich erfolgt eine Abstimmung zwischen Personalbereich und Bildungswesen. Vom Personalbetreuer werden Auswahlgespräche mit möglichen Teilnehmern geführt, die dann zu einer — mit dem Fachbereich abgestimmten — Entscheidung über die Teilnahme des Mitarbeiters am Nachwuchsförderungsprogramm führen.

Die Analyse des Lehrstoffes hängt von der Zielsetzung der Maßnahme ab. In eher konventionellen Trainingsdesigns wird eine differenzierte didaktisch-inhaltliche Analyse vorgenommen. Trainings, die stärker die Selbstorganisation in den Vordergrund stellen, konzentrieren sich stärker auf didaktisch-methodische Analysen.

3.4 Spezifikation der Lehrziele

Im einzelnen geht es in den drei Trainingsteilen um die folgenden Lernziele:

Teil 1:

— Miteinander und mit dem Training vertraut werden; Erwartungen und Lernziele klären und ins Training einbringen;

- Erfahrungen mit der Präsentation, der Moderation von Gruppen und dem eigenen Kommunikationsverhalten sammeln, entsprechende Techniken kennenlernen und auf Gruppenphänomene aufmerksam werden.

Teil 2:

- Formulieren, Sammeln und Darstellen von Problemsituationen aus dem Tätigkeitsbereich der Teilnehmer in Verbindung mit individuellen Lernzielen (als Grundlage für die späteren Problemlösungsgespräche).
- Bearbeitung eines von den Teilnehmern eingebrachten Problems und Entwicklung von Lösungsansätzen in einer Gruppe. Beobachtung durch die Teilnehmer. Unstrukturierte Auswertung der Erfahrungen und Beobachtungen zum Problemlösungsprozeß.
- Förderung der Fähigkeit zur konstruktiven Zusammenarbeit in Gruppen und des Verständnisses für die Vorteile systematischer Problemlösungsprozesse.
- Beobachten des Prozeßgeschehens in der Gruppe und der individuellen Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder.
- Vermittlung grundlegender Kreativitätstechniken, Verständnis für deren Vorteile und Einsatzmöglichkeiten.
- Erarbeiten der wesentlichen Feedback-Regeln für den Feedback-Geber/Feedback-Nehmer.
- Feedback-Runde zum bisher wahrgenommenen persönlichen Verhalten im Rahmen des Trainings. Erweiterung des Selbstbildes und Steigerung der sozialen Fähigkeiten.
- Erfahren des eigenen Verhaltens im Umgang mit wesentlichen Aspekten des Gruppengeschehens wie normsetzenden Prozessen, Führung/Ebenen der Machtausübung, Meinungsbildung und Konflikten anhand verschiedener Gruppenübungen mit anschließender Prozeßauswertung. Förderung der Teamfähigkeit der Teilnehmer.
- Bewußtmachen des eigenen Standorts in der Gruppe. Kennenlernen der Wirkungsweise des eigenen Verhaltens; Erweiterung des Selbstbildes.
- Zusammenfassung möglicher Maßnahmen und Vorgehensweisen zur Umsetzung von Lernerfolgen in die Praxis zur Realisierung der angestrebten Lernziele.

Teil 3:

- Information über die Zielsetzungen von Teil 3 des Trainingsprogramms und Verknüpfung zu den vorherigen Teilen. Gemeinsame Planung der Arbeitseinheiten.
- Bilanz des bisherigen persönlichen Lernerfolgs seit der Teilnahme am Programm. Überprüfen des persönlichen Lernzielkatalogs.
- Selbstgesteuertes Festlegen der inhaltlichen Themen und deren methodischer Bearbeitung.

- Zusammenfassung möglicher Maßnahmen und Vorgehensweisen zur Umsetzung der Lernergebnisse in die Praxis bzw. zur Realisierung der angestrebten Lernziele. Klärung des eigenen Entwicklungsbeitrages.
- Vorbereitung auf die Back-home-Situation und kurzes Auswertungsgespräch.

3.5 Lernerfolgskontrollverfahren

„Sie (die Verfahren der Lernerfolgskontrolle, K.G.) beinhalten in erster Linie lehrzielorientierte Tests, aber auch Überprüfungen, wie angenehm oder motivierend der Unterricht war.“ (Schott, 1991, 206-208).

Nach den einzelnen Trainingsbausteinen führen die Teilnehmer ein an Leitfragen orientiertes Gespräch über den Nutzen und Erfolg der Veranstaltung, z.B. zu den Punkten:

- Was nehme ich an positiven/negativen Erfahrungen aus dieser Woche mit?
 - Welche Erwartungen haben sich im Seminar erfüllt und welche nicht?
- Als Auswertungshilfe werden auf eine Stellwand vorbereitete Fragen zu: Inhalt, Klima, Organisation und Zusammenarbeit vorbereitet. Die Teilnehmer können darüber hinaus vor Abschluß des Seminars die Möglichkeit zu einem Gespräch mit denjenigen Gruppenmitgliedern nutzen, denen sie aus bestimmten Gründen noch etwas mitteilen möchten, etwa:
- Was ich Ihnen noch unbedingt sagen wollte.
 - Was mir an Ihnen besonders gefallen hat.
 - Gibt es noch Probleme zwischen uns?
 - Möchten Sie mit mir zusammenarbeiten?

3.6 Instruktionsstrategie, Medienwahl und Materialproduktion

Die Punkte Instruktionsstrategie, Medienwahl und Materialproduktion sollen im folgenden wegen der wechselseitigen Beziehungen dieser Bereiche zusammen erörtert werden. Das Instruktionsdesign des Förderprogramms sieht eine Koppelung der vier Bereiche:

- Lernen im Training
- aufgabenbezogenes Lernen im Fachbereich
- entwicklungsbegleitende Gespräche und
- ergänzende Maßnahmen

vor. In einer entsprechenden Beziehung stehen deshalb auch die Medienwahl und die Materialproduktion.

a) Lernen im Training

Die Entwicklungsmaßnahmen im Fachbereich werden durch ein mehrstufiges Trainingsprogramm ergänzt und unterstützt. Die Inhalte

dieses Programms orientieren sich an den Qualifikationsanforderungen für Führungsnachwuchskräfte, die von Personal- und Bildungswesen zusammengestellt worden sind und von den Fachbereichen und den Teilnehmern am Trainingsprogramm ergänzt werden können.

Schwerpunkte sind somit nicht Fachwissen und Arbeitstechnik, sondern die Lernbereiche

- Zusammenarbeit
- verantwortliches Handeln und Entscheiden
- Denken und Handeln in Zusammenhängen.

Eine Gruppe, die das Programm durchläuft, sollte etwa 16 Teilnehmer umfassen. Die Maßnahme wird von einem ständig anwesenden Trainer des Bildungswesens begleitet, der je nach Art und Anforderung des Bausteins durch einen oder mehrere Trainer unterstützt wird.

Zur Vorbereitung auf den Besuch des Programms ist ein Gruppengespräch mit den Teilnehmern vorgesehen, das von den Trainern und den Vertretern des Personalbereiches geführt wird. Dabei werden die Zielsetzungen des Trainingsprogramms, die wesentlichen Inhalte sowie die Verknüpfungen zu anderen nachwuchsfördernden Maßnahmen erläutert.

b) Aufgabenbezogenes Lernen im Fachbereich

Die wesentlichen Schritte zur Heranführung von Mitarbeitern an die Übernahme qualifizierter Aufgaben müssen im Fachbereich erfolgen. Die Vorgesetzten sind dabei aufgefordert, durch

- gezielte Aufgabenerweiterungen
- die Beteiligung an Projekten
- die Übertragung von Sonderaufgaben
- die Teilnahme an Arbeitsgruppen
- die Übertragung von Stellvertreterfunktionen

qualifizierten Mitarbeitern die Möglichkeit zu geben, ihre Kenntnisse und Erfahrungen zu erweitern, sich in der Zusammenarbeit mit anderen zu bewähren und zunehmend mehr die Verantwortung für die Durchführung selbständiger Aufgaben selbst zu übernehmen. Die Vorgesetzten in den Fachbereichen sollten im Rahmen der Führungskräfteplanung sowie bei anderen geeigneten Anlässen aufgefordert werden, diese aufgabenbezogenen Entwicklungsmaßnahmen zu nutzen und mit qualifizierten Mitarbeitern Ziele abzusprechen, die sich sowohl auf anzustrebende Aufgabenentwicklungen als auch auf die persönliche Weiterentwicklung beziehen. Der Personalbereich sollte die Durchführung dieser Maßnahmen verfolgen und ggf. den Fachbereich nachdrücklich auf die Notwendigkeit einer Qualifizierung von Nachwuchskräften im eigenen Bereich hinweisen.

Am Schluß des Programms bietet der Trainer jedem Teilnehmer ein Abschlußgespräch an, bei dem die während der Trainingsmaßnahmen entstandenen Eindrücke noch einmal zusammengefaßt und ggf. weitere zweckmäßige Lernschritte besprochen werden. Eine Zusammenfassung der Eindrücke kann diese Phase abrunden.

c) Entwicklungsbegleitende Gespräche

Die Teilnahme an der Maßnahme erfordert eine Reihe begleitender Schritte und Gespräche sowohl von Seiten des Fachbereichs als auch durch das Personal- und Bildungswesen. Diese entwicklungsbegleitenden Gespräche dienen dazu, die Verbindung zwischen den Lernbereichen und Entwicklungsmaßnahmen herzustellen. Das Interesse und die Lernerfahrungen des Mitarbeiters sollen dabei besprochen, die Perspektiven wechselseitig abgeklärt und die weiteren Schritte erörtert und festgelegt werden. Diese Gespräche haben auch zum Ziel, den Mitarbeiter während des Entwicklungsprozesses zu beraten und zu unterstützen sowie offene Fragen abzuklären.

Ein wesentlicher Schritt ist hierbei die Vorbereitung des Teilnehmers im Fachbereich, die durch die jeweiligen Vorgesetzten erfolgt. Er sollte

- die Ziele der Teilnahme am Programm verdeutlichen
- die Erwartungen und Interessen des Mitarbeiters abklären
- realistische Perspektiven aufzeigen
- aufgabenbezogene Entwicklungsmaßnahmen im Fachbereich mit ihm besprechen
- gemeinsam mit dem Mitarbeiter die Ziele abklären
- die Entwicklung des Mitarbeiters durch laufende Beratung begleiten und unterstützen.

Zu Beginn sollte der Personalbetreuer mit dem Mitarbeiter ein Auswahlgespräch führen und die Einschätzung seines Entwicklungsstandes und möglicher Perspektiven (nach Abstimmung mit dem Vorgesetzten) mit ihm erörtern.

Zum Abschluß sollten Personalbetreuer, Vorgesetzter und Trainer mit dem Teilnehmer ein gemeinsames Beratungs- und Förderungsgespräch führen. Ziel dieses Gesprächs ist es, mögliche weitere Entwicklungsschritte zu erörtern.

d) Ergänzende Maßnahmen

Zusätzlich zum Trainingsprogramm für Nachwuchsführungskräfte werden Veranstaltungen angeboten, die das Thema Führung zum Gegenstand haben. Hier sollen die wesentlichen Aspekte des Führungswissens bzw. der Führungstechnik behandelt werden. Diese Veranstaltungen sind für diejenigen Mitarbeiter vorgesehen, deren Ernennung zur Führungskraft bevorsteht. Sie werden unabhängig vom Entwicklungsprogramm durchgeführt.

Zur Unterstützung der Vorgesetzten wird eine schriftliche Information erarbeitet, in der die Zielsetzung des gesamten Programms sowie die Notwendigkeit und Möglichkeit einer Begleitung im Fachbereich dargestellt wird. Darüber hinaus werden Personalbetreuer und Bildungsberater die Vorgesetzten im Fachbereich entsprechend beraten und unterstützen.

3.7 Formative Evaluation

Die formative Evaluierung findet während des Trainingsprogramms statt. Durch die aus der formativen Evaluierung gewonnenen Erkenntnisse wird versucht, auf den weiteren Lernprozeß verändernd (formativ) Einfluß zu nehmen. Steuerungsdaten können aus Teilnehmeraussagen generiert werden, die sich sowohl auf den Prozeß und das Ergebnis als auch auf die Konsequenzen des bisherigen Lerngeschehens beziehen. Der Teilnehmergruppe werden dabei die folgenden drei Fragen gestellt:

1. Was ist geschehen?
2. Was hat es in mir ausgelöst?
3. Was ist jetzt der prozeßlogisch nächste Schritt?

3.8 Summative Evaluation

Die summative Evaluierung wird nach Abschluß des Trainings durchgeführt. In der summativen (abschließenden und zusammenfassenden) Evaluation wird zwischen einer Evaluation der Trainingsreihe und einer Evaluation des persönlichen Lernens unterschieden.

a) Evaluation der Trainingsreihe

Die summative Evaluation erfolgt in Form eines offenen Abschlußgesprächs mit dem Zweck einer ausführlichen Veranstaltungsbewertung. Es sollen sämtliche Aspekte des Trainingsprogramms aus der Erfahrung der Teilnehmer kritisch beleuchtet und zu den anderen Elementen der Förderungsprogramms in Beziehung gesetzt werden.

- Wie ist das Trainingsprogramm für meine heutige (und zukünftige) Arbeit insgesamt einzuschätzen?
- Welche Bausteine/Inhalte waren von besonderer Bedeutung?
- Wie haben sich Aufgaben- und Trainingslernen zueinander verhalten/ergänzt?
- Was sollte beibehalten/verändert werden?

b) Evaluation des persönlichen Lernens

Ziel dieser Evaluierung ist die Reflexion der Lernerfahrungen und Lernfortschritte seit der Teilnahme im Abgleich mit den persönlichen

Lernzielen. Es wird dazu der Zweck dieser Lernbilanz erläutert, und die Teilnehmer erhalten einige Leitfragen zur Bearbeitung:

1. Welche Lernerfahrungen habe ich im Verlauf des Trainingsprogramms sammeln können?
2. Welche Lernerwartungen konnten im Trainingsprogramm nicht oder nicht in genügendem Umfang zufriedengestellt werden?

Zu diesen Leitfragen können sich die Teilnehmer im Anschluß paarweise austauschen und ggf. auf Ergänzungen durch den Lernpartner eingehen (vgl. Götz/Häfner²1992). Den Abschluß bildet ein Plenargespräch über die individuellen Positiv- und Negativbilanzen.

Eine weitere Vertiefung kann ein zusammenfassendes Feedback zum erlebten persönlichen Verhalten während des Trainingsprogramms darstellen. Ziel ist hier die Erweiterung des Selbstbildes, die Stützung bzw. Förderung der positiven Verhaltensweisen, Hilfestellung zur Wahrnehmung bzw. Korrektur von Schwächen, Ergänzung der persönlichen Lernbilanz durch die Wahrnehmung der anderen.

An dieser Stelle will ich die inhaltliche Füllung eines IDs abschließen. Es soll, auf dieser Grundlage aufbauend, nun gezeigt werden, wie in einem konkreten verhaltensorientierten Training die theoretisch strukturierte Vorgehensweise im Prozeßgeschehen selbst ihre Umsetzung erfahren hat. Dies möchte ich exemplarisch darstellen.

4. Gestaltung von Lernumgebungen

Aus den Trainingsteilen der Maßnahme will ich drei Beispiele schildern, die zeigen sollen, welche Auswirkungen die Gestaltung von Lernumgebungen auf das Lernen der Teilnehmergruppe hatte. Die folgenden Beispiele basieren auf systemtheoretischen und konstruktivistischen Theorien, die auf Verhaltenstrainings übertragen wurden.

Erstes Beispiel: „Selbstorganisation des Lernens“

Die zweite Woche des Trainings wurde von uns in der Absicht geplant, möglichst viele Freiräume für die Lernwünsche der Teilnehmer zu lassen. Zu Beginn wurde deshalb von mir unsere Absicht deutlich gemacht, daß die Teilnehmer ihre Lernziele selbst bestimmen und die Trainingswoche nach ihren Bedürfnissen planen sollten. Meine Rolle und die meines Kollegen beschrieb ich als eine prozeßbegleitende; Interventionen von seiten der Prozeßbegleiter würden nur dann gegeben, wenn wir der Ansicht seien, daß sie für die selbstgesteckten Lernziele der Teilnehmer eine dringende Notwendigkeit darstellten.

Diese Anfangsintervention wurde von den Teilnehmern mit großer Überraschung und Verwunderung aufgenommen, da an uns eine andere Erwartungshaltung herangetragen wurde. Die Gruppe versuchte im folgenden deshalb die Tragfähigkeit der Aussage zu prüfen („Können wir

dann auch die ganze Woche ins Schwimmbad gehen?“). Nachdem deutlich geworden war, daß wir zu unserer Aussage stünden, wurde relativ schnell ein Seminar-Design entwickelt, das die ganze Woche in inhaltliche Teilblöcke aufgliederte. Am Ende der Woche zeigte sich allerdings, daß dieses Design durch den ablaufenden Prozeß völlig pervertiert wurde und nicht mehr Sachthemen als vielmehr Beziehungsthemen im Mittelpunkt standen. Dies gipfelte in den letzten beiden Stunden des zweiten Trainingsteils in einer Diskussion um Macht und Einfluß in der Gruppe — hier wurden auch konkrete Beispiele und Namen genannt.

Die anfängliche dahingehende Gestaltung der Lernumgebung, daß ein (weitgehend) selbstorganisiertes Lernen möglich werden konnte, kann als eine sehr starke Intervention in ein Lernsystem bezeichnet werden. Eine derartige Intervention in ein System stellt immer auch eine Intervention in die Vorstellungen der Prozeßbegleiter selbst dar, d.h. daß die eigene Rolle sowohl vor sich selbst als auch zum Bezugssystem hin deutlich sein und auch verantwortet werden muß, um nicht unglaublich zu werden. Insofern hat auch im Rahmen der Lernumgebung „Selbstorganisation“ der Prozeßbegleiter ein Mitbestimmungsrecht, da er immer auch Mitglied des Systems (wenn auch in eigener Rolle) ist.

Sekundär ist dabei zunächst die inhaltliche Gestaltung des Trainings, da die Teilnehmer durch das Prozeßgeschehen *immer* an ihren selbst gesetzten Lernzielen arbeiten. Die (Meta-)Lernziele sind der Teilnehmergruppe anfangs nicht bewußt, sondern entwickeln sich im Prozeß selbst durch die Qualität des Erlebens („Lernen erleben“). Es zeigt sich auch, daß diese implizite Zielerreichung gleichfalls laufend im Prozeß geprüft wird durch die Fragestellung „Wie paßt das, was wir getan haben zu unseren Zielen?“

Im Gegensatz zur klassischen (offensiven) Rolle des *Trainers* bedeutet ein derartiges Design, daß ein *Prozeßbegleiter* in der Lage sein muß, Geduld und Zurückhaltung zu üben. Er muß aushalten können, was passiert (was wesentlich ist wird passieren). Das erlebte Lernen zeigt sich auch nicht unmittelbar in nachvollziehbaren Verhaltensänderungen, sondern bedarf ggf. einer gewissen „Inkubationszeit“; auch damit muß ein Prozeßbegleiter erst umzugehen lernen. Bei dem beschriebenen Vorgehen muß sich ein Teilnehmer sehr anstrengen, um *nichts* zu lernen.

Zweites Beispiel: „Lifestyling“

Das Prinzip der Selbstorganisation des Lernens war auch für den dritten und abschließenden Trainingsteil tragend. Zu Beginn wurde von der Gruppe eine Vielzahl von Themen vorgeschlagen und in ihrer Bedeutung für die eigenen Lernziele gewichtet. An erster Stelle stand das Thema „Lifestyling“, welches auch der Gegenstand des sich anschließenden Prozesses war.

Das Lernen der Gruppe zeigte sich u.a. darin, daß der Themenvorschlag von einem Gruppenmitglied kam, das in der Selbst- wie auch in der Fremdwahrnehmung eher nicht zu den „Meinungsmachern“ im Training zählte. War im zweiten Seminarteil noch die Abklärung des eigenen Einflusses auf eine Gruppe eine wesentliche Komponente des Prozeßgeschehens, so war nun die Bedeutsamkeit des Themas an sich Fokus der Wertung.

In der Diskussion wurden bald die Grenzen des unmittelbaren Systems 'Unternehmen' verlassen und auf die Felder Familie und Freizeit erweitert. Hier wurde ein offener Dialog über verschiedene Modelle des Lifestylings geführt und vor allem die verschiedenen Sichtweisen von weiblichen und männlichen Nachwuchsführungskräften thematisiert. Der Prozeß mündete darin, daß in der Kaffeepause eine Wand mit einer Gehaltsskala aufgestellt wurde, auf die die Teilnehmer (anonym) ihr momentanes Gehalt eintrugen und anschließend veröffentlichten. Den Kernpunkt der Diskussion bildete das Thema „Karriere“.

Drittes Beispiel: „Dalai Lama und Karriere“

Den Morgen des nächsten Tages begann ich mit einer Dichterlesung aus dem „Buch der Freiheit“ des Dalai Lama.

„(. . .) Was ich ebenfalls beobachtete, ist, daß es in den westlichen Ländern sehr viele Menschen gibt, die in den großen Städten ein bequemes Leben führen, aber doch von den Mitmenschen isoliert sind. Mir kommt es seltsam vor, daß Menschen, die in solch einem materiellen Wohlstand leben und tausende Brüder und Schwestern als Nachbarn haben, ihre wahren Gefühle oft nur ihren Hunden und Katzen gegenüber zum Ausdruck bringen können. Ich glaube, daß dies auf einen Mangel an spirituellen Werten hindeutet. Ein Teil des Problems ist wohl das stark ausgeprägte Konkurrenzdenken in diesen Ländern, das Angst und eine tiefverwurzelte Unsicherheit erzeugt. Beispielhaft für diese Entfremdung ist auch, was ich einmal im Hause eines wohlhabenden Mannes sah, dessen Gast ich auf einer meiner Auslandsreisen war. Er lebte in einem großen Haus, das mit jeder denkbaren Annehmlichkeit und jedem Komfort ausgestattet war. Als ich jedoch ins Badezimmer ging, bemerkte ich im Regal über dem Waschbecken zwei große Pillenbehälter. Der eine enthielt Beruhigungstabletten, der andere ein Schlafmittel. Das zeigte mir wieder einmal, daß materieller Wohlstand allein kein dauerhaftes Glück hervorbringen kann.“ (Dalai Lama, 1990, S. 246f.)

Die Dichterlesung traf in der Gruppe der Nachwuchsführungskräfte auf sehr unterschiedliche Resonanz. Zunächst lieferte die Passage viele Anknüpfungspunkte zu der Thematik des Vortages — „Lifestyling“. Im gesamten wurden die Aussagen sehr positiv aufgenommen — im Laufe der Woche wurde verschiedentlich auf die Stellen Bezug genommen. In den Kaffeepausen erfreute sich das Buch reger Beliebtheit.

In den Abschlußgesprächen, die einige Wochen nach der Beendigung des Trainingsteils geführt wurden, wurden jedoch auch sehr kritische

Stimmen laut. So äußerte zum Beispiel ein Teilnehmer, der über sich selbst sagte, daß er Karriere machen wolle und Machtansprüche habe, daß die Aussagen des Dalai Lama völlig inhaltsleer seien und an den täglichen Realitäten in einem Wirtschaftsunternehmen völlig vorbeigingen. Es ist sekundär, die Unterschiedlichkeit der Reaktion zu werten. Systemisch betrachtet ist aber bedeutsam, daß die Intervention „Dichterlesung“ Wirkung gezeigt hat und im System plaziert werden konnte. Wichtig ist nicht, ob die Art und Weise der Reaktion getragen werden kann, sondern daß diese geschah und es Kraftanstrengungen bedarf, um sie wieder vom eigenen Erleben wegzubringen.

5. Kritik am Instruktions- und Wissensdesign

Erste und zweite Kritik

„Die Zielbestimmung sollte nicht nur durch die Kursleiter (Lehrziele), sondern auch durch die Teilnehmer (Lernziele) erfolgen.“

„Die Zielüberprüfung sollte nicht nur das Training selbst zum Gegenstand haben, sondern sich auch auf die Evaluierung des Teilnehmerlernens beziehen.“

Die Spezifikation der Lehrziele und die sich daraus ableitende Lernerfolgskontrolle geschieht im ID u.a. durch lehrzielorientierte Tests. Der von Schott (1991, 208) angeführten Kritik, daß sich dieses Verfahren an den Rückmeldungen zum Lehrerfolg und weniger an der Analyse des systemischen Bezugfeldes orientiert, ist ein weiterer Punkt hinzuzufügen. Dieser betrifft die, so meine ich, einseitige Fokussierung von Lehrerfolg und die weitgehende Ausklammerung der Evaluierung selbstgesetzter Ziele durch die Teilnehmer.

Es ist nicht nur die Frage, welchen Beitrag das ID zur Erreichung von Lehrzielen geleistet hat, sondern vor allem die umgekehrte Fragestellung ist bedeutsam: „Welchen Beitrag leisteten die Teilnehmer zur Erreichung ihrer selbstgesetzten Lernziele.“? Bei dieser Betrachtungsweise verschiebt sich der Anspruch der Evaluierung als „Verbesserung des Instruktionsdesigns“ (weitgehende Fremdbestimmung durch die Leiter) hin zu einer „Verbesserung der Teilnehmerpartizipation“ durch eine entsprechende Gestaltung von Lernumwelten.

Es muß hier auch angeführt werden, daß die Seminarleiter (Prozeßbegleiter) bereits durch die Aufforderung zu einer „selbstorganisierten Veranstaltung“ a priori sog. Metaziele gesetzt haben. Die weitere Differenzierung von Zielen durch die Teilnehmer bewegt sich dann, wenn dieses Metaziel grundsätzlich akzeptiert ist, auf der Ebene der Mikrozielsetzung. Bestimmend ist bei diesem Ansatz der Lernprozeß, der an die Stelle der Fokussierung auf die Lerninhalte tritt.

Ähnliches wird von Mandl & Beitinger (1992) sowie Mandl, Prenzel & Gräsel (1992) auch in dem Ansatz des „Situating Learning“ bzw. des „Cognitive Apprenticeship“ postuliert:

Situated Learning

„Die konstruktivistischen Theorien des „situated learning“ scheinen hier weiterführend zu sein, da im Mittelpunkt dieser Ansätze nicht die Vermittlung von festgelegten Lerninhalten, sondern die Qualität von Lernprozessen steht.“ (*Beitinger & Mandl 1992, 118*)

Cognitive Apprenticeship

„So erhält der Lehrende in diesen Ansätzen eine neue Rolle zugewiesen. Seine Aufgabe besteht nicht mehr in der Vermittlung von Wissen über formale didaktische Prinzipien, sondern in der Anregung und Unterstützung von Lernaktivitäten in authentischen Problemsituationen aus der Perspektive der Expertenpraxis. Von entscheidender Bedeutung in all diesen Konzeptionen ist die Kooperation der Lerner untereinander und mit dem Experten. Für das kooperative Interagieren und Lernen wiederum ausschlaggebend ist die Beschaffenheit des gesamten Lern- und Arbeitsumfeldes im Sinne einer partizipativen Unternehmenskultur oder Expertenkultur, die sowohl aus der Sicht des Cognitive Apprenticeship wie aus Sicht der Organisationsentwicklung (...) die Basis für ein Gelingen einer Weiterbildung als Enkulturation bildet.“ (*Mandl, Prenzel & Gräsel 1992, 137*)

Dritte Kritik

„IDs sollten nicht nur die Ebene des Wissens favorisieren, sondern vor allem das Erleben und das prozessuale Geschehen stärker in die Betrachtung mit einbeziehen.“

Zentral für die (systemischen) Instruktions- und die Wissensdesigns ist die Orientierung an vorab gesetzten Lehrzielen, die vor dem Trainingsprozeß festgelegt werden. Es läßt sich in den relativ statischen Ablaufstrukturen dieser Designs nur sehr schwer das eigentlich Systemische an dem als systemisch gekennzeichneten Ansatz erkennen. Es wird zwar das Bezugssystem „systemisch“ betrachtet, die geforderten Auswirkungen auf den Designprozeß (vgl. *Schott, 1991, 210*) bleiben jedoch unzureichend.

Eine systemische Betrachtungsweise sollte eine stärkere Aufmerksamkeit auf die sich im Prozeß ständig verändernden Zielsetzungen und Lernumgebungen richten und dabei versuchen, „Muster“ in den Interaktionen zwischen den Systemelementen herauszuarbeiten. Dabei fließt sicherlich auch die Ergündung von Ursache (Design) → Wirkungszusammenhängen (Lernzielerreichung) mit ein. Das Interesse gilt aber vielmehr dem Unbekannten das sich *zwischen* einer Ursache und einer Wirkung befinden könnte. Die kausale Herangehensweise an pädagogische Phänomene, die als Ergebnis ein Produkt haben, wird im systemischen Denken stark relativiert und dabei aber gleichzeitig als notwendig erachtet. Hier wird eher davon ausgegangen, das Prozeßgeschehen als solches zu betrachten und die (kausale) Erklärung

der (kognitiven) Lehrzielerreichung nicht in den Mittelpunkt zu stellen sei¹. Mag der beschriebene Ansatz des IDs für „wissensorientierte“ (Wissensdesign) Vorgehensmuster in gewissem Umfang noch greifen, so erfährt dieses Denken in verhaltensorientierten Veranstaltungen seine Grenzen. Wesentlich ist, welche Ebene des Wissens oder des Erlebens der Veranstaltung zugrunde liegt und mit welcher Weise des Denkens man sie zu ergründen versucht.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. dazu auch die Diskussion um die Legitimierung von Erziehungszielen (u.a. BREINBAUER, 1983; HEITGER, 1969; TRÖGER, 1974).

Literatur

- BEITINGER, G. & MANDL, H. (1992): Entwicklung und Konzeption eines Medienbausteins zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung. S. 95-126. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hg.): Fernstudium und Weiterbildung. Tübingen.
- BREINBAUER, I.M. (1983): Einführung in das Problem der Erziehung. In: M. HEITGER: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Eine Einführung. Wien (Österreichischer Bundesverlag)
- DALAI LAMA (21990): Das Buch der Freiheit. Die Autobiographie des Friedensnobelpreisträgers. Bergisch Gladbach (Gustav Lübbe Verlag)
- GÖTZ, K. & HÄFNER, P. (21992): Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Weinheim (Deutscher Studien Verlag).
- HEITGER, M. (1969): Über die Grenzen und Möglichkeiten der pädagogischen Vermittlung von materialen Wertsystemen. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 45 (1969) 1. S. 42-47.
- MANDL, H.; PRENZEL, M. & GRÄSEL, C. (1992): Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. Unterrichtswissenschaft. 20 (1992) 2. S. 126-143.
- SCHOTT, F. (1991): Instruktionsdesign, Instruktionstheorie und Wissensdesign: Aufgabenstellung, gegenwärtiger Stand und zukünftige Herausforderungen. Unterrichtswissenschaft. 19 (1991) 3. S. 195-217.
- SEEL, N.M. (1991): Lernumgebungen und institutionell-organisatorische Bedingungen des Instruktionsdesigns. Unterrichtswissenschaft. 19 (1991) 4. S. 350-364.
- TRÖGER, W. (1974): Erziehungsziele. München.

Anschrift des Autors:

Dr. Klaus Götz, Lindenfirststraße 1/3, 7070 Schwäbisch Gmünd.