



scil Arbeitsbericht Nr. 26
Dezember 2016

Go Global: Herausforderungen für das internationale Bildungsmanagement

Herausforderungen, Spannungsfelder und explorative Fallstudien

Herausgegeben von
Sabine Seufert & Daniela Schuchmann

Unter Mitarbeit von
Aude Latreille Phifer (Hilti AG)
Karin Schweizer (Endress+Hauser AG)
Markus Simon, Martin Raske, Sabine Gori (Credit Suisse AG)

Inhalt

1.	Einführung	1
1.1	Bedeutung eines globalen Bildungsmanagements	1
1.2	Zentrale Herausforderungen und Spannungsfelder	4
1.3	Das St.Galler Bildungsmanagementmodell	11
1.4	Zu diesem Forschungsbericht: Zielsetzungen und Vorgehensweise.....	14
1.5	Literatur.....	15
2.	Kulturen: Ein ganzheitlicher Kulturansatz im Fallbeispiel Hilti AG	17
2.1	Einführung.....	17
2.2	Strukturelle Verankerung und Ziele des Bildungsmanagements	18
2.3	„The Hilti Way“ – Unternehmenskultur-Trainings.....	18
2.3.1	Bedeutung der Unternehmenskultur.....	18
2.3.2	„The Red Thread“	20
2.3.3	Die Team Camps.....	21
2.3.4	Sherpas als lokale „Kulturtrainer“	25
2.3.5	Fazit.....	27
2.4	Literatur.....	29
3.	Bildungsprogramme international ausrollen: Ein Phasenmodell im Fallbeispiel Endress+Hauser AG	31
3.1	Einführung.....	31
3.2	Strukturelle Verankerung und Ziele des Bildungsmanagements	31

3.3	Internationaler Roll-out des Programms “M4 Leading People & Teams”	32
3.3.1	Programmüberblick.....	32
3.3.2	Ausgangslage und Rahmenbedingungen für das internationale Roll-out.....	35
3.3.3	Internationales Roll-out 1: Italien	36
3.3.4	Internationales Roll-out 2: Indien.....	44
3.3.5	Fazit.....	49
3.4	Literatur.....	52
4.	Kompetenzentwicklung:	
	Ein Lerntypenansatz im Fallbeispiel Credit Suisse AG.....	53
4.1	Einführung.....	53
4.2	Strukturelle Verankerung und Ziele des Bildungsmanagements	54
4.3	Der Lerntypenansatz – ein pragmatisches Modell?.....	57
4.3.1	Kulturspezifischer Lerntyp: Schweizer / Deutsche.....	59
4.3.2	Kulturspezifischer Lerntyp: Amerikaner, Briten, Investment Banker	61
4.3.3	Kulturspezifischer Lerntyp: Italiener, Franzosen, Spanier, etc.	62
4.3.4	Kulturspezifischer Lerntyp: Asiaten.....	63
4.4	Anwendungsbeispiel: Social Learning und Learning Communities	65
4.4.1	„Discover Social Learning“	66
4.4.2	Fazit: Erfahrungen in der Credit Suisse AG und Implikationen für die Praxisgestaltung	67
4.5	Literatur.....	69
6.	Über scil.....	71
7.	Bisher erschienene scil Arbeitsberichte	75

Abbildungen

Abbildung 1: Bedeutsamkeit unternehmensweiter/ globaler Bildungsprogramme	2
Abbildung 2: Vier Kulturebenen.....	3
Abbildung 3: Kulturelemente.....	4
Abbildung 4: Zusammenfassung der Herausforderungen und Spannungsfelder.....	11
Abbildung 5: Bildungsmanagement nach dem St.Galler Management Modell	12
Abbildung 6: Aufbau des Arbeitsberichtes	15
Abbildung 7: „The Red Thread“ im Rahmen der Kulturreise.....	20
Abbildung 8: Beispielafter Ablauf des Team Camps „The Hilti Way“	23
Abbildung 9: Sherpa Team Charter für Nordamerika und Kanada.....	26
Abbildung 10: Unternehmenskultur als Treiber des Geschäftserfolgs.....	27
Abbildung 11: Endress+Hauser: HR Focus – „What“	32
Abbildung 12: Endress+Hauser: Übersicht M4-Programmdesign.....	33
Abbildung 13: Endress+Hauser: M4-Lernprozess.....	34
Abbildung 14: Endress+Hauser: Projektphasen für den internationalen Roll-out	36
Abbildung 15: Endress+Hauser: Train-the-Trainer Onboarding	39
Abbildung 16: Governance Modell der Credit Suisse AG	55
Abbildung 17: Low Context – High Context.....	57
Abbildung 18: Einordnung von Kulturen in das Low Context – High-Context Modell.....	58

Tabellen

Tabelle 1: Gestaltungsbereiche des Bildungsmanagements – Zweck und Leitfragen.....	12
Tabelle 2: Die vier Grundelemente der Unternehmenskultur	19
Tabelle 3: Übersicht der bisherigen Team Camps	22
Tabelle 4: Schlüsselemente der Team Camps.....	24
Tabelle 5: Endress+Hauser: Ausgangslage Roll-out in Italien	36
Tabelle 6: Endress+Hauser: Roll-out-Prozess in Italien	37
Tabelle 7: Endress+Hauser: Ausgangslage Roll-out in Indien.....	45
Tabelle 8: Qualitätssicherung und –kriterien	50

I. Einführung

I.1 Bedeutung eines globalen Bildungsmanagements

Weiterhin ist „Globalisierung ... sicher einer der stärksten Trends, die die Personalarbeit vor enorme Herausforderungen stellt. Das Unternehmen muss sich heute weltweit aufstellen und an allen globalen Standorten attraktiv für Mitarbeiter werden.“ (Gerberich, 2014, S. 1)

Die Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschaft ist bereits seit einiger Zeit ein weit verbreiteter Trend und heutzutage als „Schlagwort in aller Munde“ (Festing, Dowling, Weber & Engle, 2011; Kutschker & Schmid, 2008, S. 159). Die Triebkräfte sind vielfältigster Art: Es lassen sich zunehmende Deregulierungstendenzen beobachten ebenso wie Kooperations- und Integrationstendenzen. Die Öffnung ehemaliger Planwirtschaften, das Auftreten neuer Wettbewerber auf dem Weltmarkt, der technologische Fortschritt sowie sozioökonomische bzw. sozio-kulturelle Gründe können angeführt werden (Kutschker & Schmid, 2008, S. 182; Schuler & Jackson, 2009). Dabei stellt die Internationalisierung und Globalisierung eine der grössten Herausforderungen für Unternehmen im 21. Jahrhundert dar – zum einen durch das eigene aktive Agieren auf globalen Märkten, zum anderen durch den steigenden Wettbewerbsdruck globaler Märkte (The Boston Consulting Group & Weltverband der Vereinigungen für Personalführung, 2008). Damit wird es für das Bildungsmanagement auch zunehmend bedeutend, Unternehmen in der länder- sowie kulturübergreifenden Zusammenarbeit zu unterstützen. Auch im globalen Kontext kommt dem Bildungsmanagement die Aufgabe zu, die Gesamtorganisation in der Erreichung ihrer Ziele zu unterstützen, seine eigene Funktion entsprechend strategisch auszurichten, z. B. in der Umsetzung von Bildungsprogrammen oder Entwicklungsmöglichkeiten für Mitarbeitende zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen.

Viele Organisationen haben den Weg in die Internationalisierung bereits eingeschlagen – so stellte sich in unserer scil Trendstudie N°4 (2013) das Thema „Konzeption und Durchführung unternehmensweiter/ globaler Bildungsprogramme“ als das bereits am weitesten umgesetzte Thema der Studie heraus! Daher nahm die Bedeutsamkeit unter-

nehmensweiter Bildungsprogramme in der Kategorie Internationalisierung im Vergleich zu den Vorjahren zwar insgesamt ab, aber weiterhin haben 42% der Befragten Experten dieses Thema mit hoher und 38% mit mittlerer Bedeutsamkeit bewertet (Diesner & Seufert, 2013, S. 45).

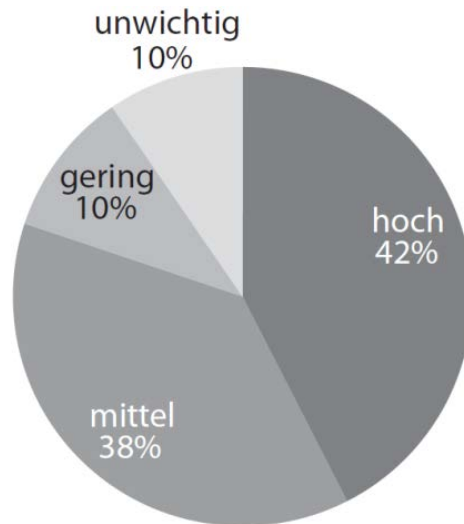


Abbildung 1: Bedeutsamkeit unternehmensweiter/ globaler Bildungsprogramme
(Diesner & Seufert, 2013)

Ein unternehmensweites bzw. global ausgerichtetes Bildungsmanagement agiert in einer erhöhten Komplexität, das grob in zwei Handlungsfelder unterteilt werden kann:

- **Das eigene „Navigieren“ im globalen Kontext:**

Die Zusammenarbeit der Bildungsverantwortlichen mit Partnern in verschiedenen Ländern und Kulturen.

- **Vorbereitung und Unterstützung der Mitarbeitenden, global agieren zu können:**

Die kultursensitive Gestaltung von Entwicklungsmaßnahmen und -möglichkeiten für Mitarbeitende, um sie bei der Aneignung entsprechender Kompetenzen im globalen Kontext zu unterstützen.

Der Schwerpunkt in diesem Arbeitsbericht liegt auf dem letztgenannten Punkt, wobei die globale Zusammenarbeit hier in den Prozessen mitschwingt, um die Entwicklungsmaßnahmen letztendlich ermöglichen zu können. Auch im Design oder der Durchfüh-

rung von solchen Entwicklungsmassnahmen können die Teilnehmergruppen international zusammengesetzt sein, so dass auch hier der kultursensitive Umgang miteinander bedeutend wird.

In diesen Handlungsfeldern können unterschiedliche Kulturen auf vier Ebenen unterschieden werden. Beispielsweise kann Lernkultur als Einstellungen gegenüber Lernen auf individueller, gruppenbezogener, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene gesehen werden:

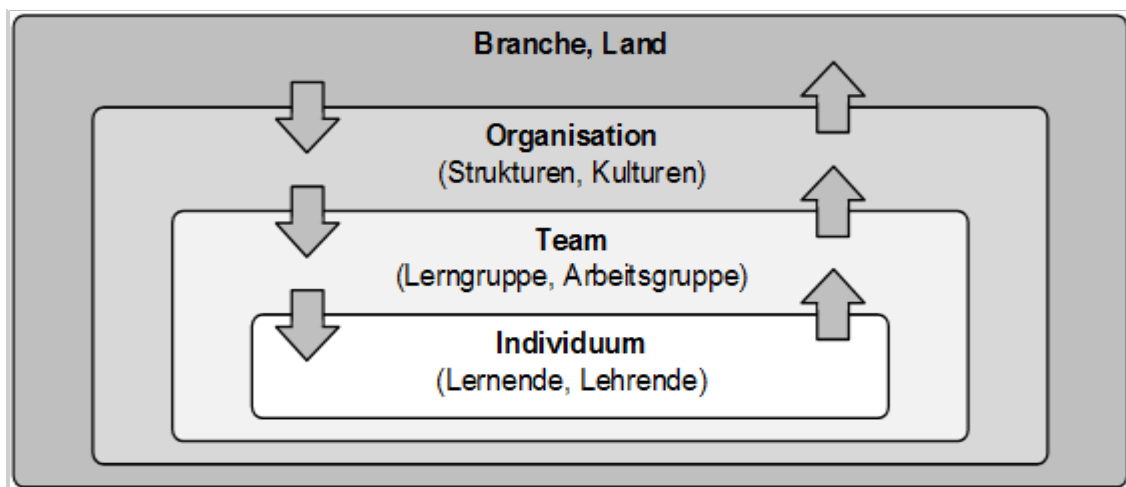


Abbildung 2: Vier Kulturebenen (Seufert, 2013, S. 156)

Kulturen werden wiederum über verschiedene Faktoren geprägt, die sich nach Czinkota, Ronkainen und Donath (2004) wie in Abbildung 3 zusammenfassen lassen. Kulturelle Unterschiede können sich also basierend auf diesen sieben Kulturelementen im individuellen Verhalten zeigen, die im Umgang miteinander sowie in der Gestaltung von Lernmöglichkeiten zu berücksichtigen sind.

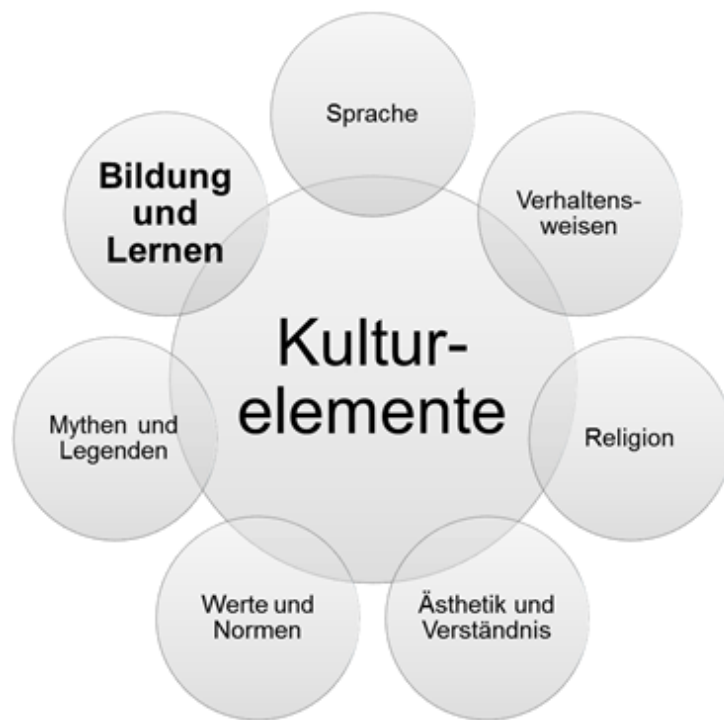


Abbildung 3: Kulturelemente (Czinkota et al., 2004)

Im Folgenden werden nun zentrale Herausforderungen und Spannungsfelder eines globalen und international ausgerichteten Bildungsmanagements skizziert.

1.2 Zentrale Herausforderungen und Spannungsfelder

Über verschiedene Datenquellen konnten wir zentrale Herausforderungen und Spannungsfelder eines globalen Bildungsmanagements identifizieren¹:

- Vier Fallstudien mit Bildungsverantwortlichen in global tätigen Unternehmen (Fallbeispiele in diesem Bericht),
- Ergebnisse einer Umfrage bei Teilnehmenden des scil Seminars „Go Global –Bildungsmanagement international ausrichten“ im Jahr 2015,
- scil Trendstudie N°4 (Diesner & Seufert, 2013),

¹ Ausgewählte Herausforderungen und Spannungsfelder wurden bereits im scil Blog skizziert: <https://www.scil-blog.ch/>

- scil Trendstudie N°5 (Fandel-Meyer, Schneider, Seufert, Meier & Schuchmann, 2015).

Zunächst werden acht Herausforderungen skizziert, die aneinander anknüpfen und z.T. Überschneidungen aufweisen.

Herausforderung 1: Überwindung von Sprachgrenzen

Internationalisierung bedeutet häufig für Bildungsverantwortliche oder grundsätzlich für Mitarbeitende, dass v.a. Englischkenntnisse zunehmend erforderlich werden – sofern Englisch nicht die Muttersprache ist, wird dann mindestens eine Zweisprachigkeit Voraussetzung, wofür die Sprachkompetenzen ggf. aufzubauen sind. Auch wenn globale Bildungsmassnahmen in den lokalen Sprachen durchgeführt werden, betrifft diese Anforderung mindestens die Bildungsverantwortlichen, die z.B. die globalen Inhalte lokal anwenden und die globale Einheitlichkeit sicherstellen müssen. Wird die Bildungsmassnahme in lokaler Sprache durchgeführt, ist es zudem vor Ort bedeutend, „Muttersprachler adäquat zu erreichen“ (Fandel-Meyer et al., 2015). Findet die lokale Durchführung dagegen in Englisch statt, kann dies für die Mitarbeitenden als Teilnehmende eine Herausforderung darstellen und Unterstützung erforderlich machen.

In globalen Unternehmen sind die Mitarbeitenden in bestimmten Geschäftsprozessen zunehmend internationaler zusammengesetzt, in anderen dagegen weniger, so dass innerhalb des Unternehmens die Geschäftssprache zwischen verschiedenen Einheiten unterschiedlich sein kann, z.B. Englisch und/oder eine lokale Sprache.

Herausforderung 2: Kulturelle Anpassungen von Bildungsmassnahmen in der „Auslieferung“

Bei regionaler Verankerung globaler Unternehmen (z.B. Hubs) sind globale Orientierungen für die lokale Durchführung möglicherweise zu modifizieren. Global konzipierte Bildungsangebote und Lernmaterialien sind dann zur Nutzung und Durchführung an die verschiedenen lokalen Kulturen und spezifischen Anwendungssituationen anzupassen.

sen, um effektives Lernen zu ermöglichen. Kulturelle Anpassungen können in den Inhalten, in der Darstellung, in Lernmethoden, im Design liegen, indem z.B. kulturelle Heterogenität bewusst einbezogen und genutzt wird. Damit wird betont, dass eine „gute“ Kenntnis lokaler Märkte, Bedarfe und Kulturen zentral sind.

Gleichzeitig führt das zu dem Anspruch zu definieren, was global und was lokal passieren kann oder sogar sollte. Mögliche Anpassungen globaler Strategien an lokale Besonderheiten sind zudem vor der Leistbarkeit mit Bezug auf Kosten und Ressourcen zu prüfen. Zwar sind gewisse kulturelle Anpassungen ggf. unabdingbar, doch ist es nicht immer „leistbar“, für jeden Kulturbereich andere Lernmöglichkeiten anzubieten.

Herausforderung 3: Grosse Reichweite bei sehr hoher Geschwindigkeit

Manche Anforderungen und Situationen verlangen ein schnelles „Ausrollen“ und die Durchführung von Bildungsprogrammen, damit sichergestellt wird, dass die Mitarbeitenden unverzüglich über die geforderten Kompetenzen verfügen. Dies impliziert ebenso „die richtigen“ Mitarbeitenden (die, die es betrifft) weltweit zu erreichen und ihnen das Lernangebot innerhalb einer kurzen Zeitspanne zugänglich zu machen, z.B. für Compliance Trainings.

Beispielsweise im Bankenbereich verlangen die strikten regulatorischen Anforderungen (ständig neue Gesetze und Vorschriften) nach der Sicherstellung, dass alle Mitarbeitenden weltweit und zeitnah diese Vorgaben kennen, wofür „ausgeklügelte“ Prozesse und Lernformate gefunden werden müssen.

Mit der Forderung nach grosser Reichweite bei hoher Geschwindigkeit bei einer örtlich bzw. global verteilten Teilnehmerschaft werden vermehrt virtuelle Lernmöglichkeiten wie e-Learning, Webinare oder Online Communities zentral, die orts- und zeitunabhängig sowie selbstgesteuert genutzt werden können. Einerseits geht dies einher mit der sowieso zunehmend digitalisierten Arbeitswelt, andererseits steckt eine Ausbalancierung von Aufwand und Ertrag (Stichwort Reisekosten) dahinter. Zudem sind entweder verschiedene Zeitzonen zu berücksichtigen oder zeitungebundene Möglichkeiten zu schaffen.

Herausforderung 4: Richtige Priorisierung und Fokussierung globaler Bildungsmanagement-Aktivitäten

Die Weiterbildungsziele sind durch die Bestimmung des Handlungsbedarfs in enger Kooperation mit den einzelnen Bereichen und Standorten zu definieren und zu priorisieren. Damit kann ihre Anbindung an strategische Ziele des Unternehmens global sichergestellt werden. Mit einer zunehmenden Globalisierung steigt allerdings auch die Komplexität des Abstimmungsprozesses dieser Ziele. Die erhöhte Heterogenität an Bedarfen und Bedürfnissen erschwert die Definition strategischer Prioritäten und Zielsetzungen in der Weiterbildung. Demnach wird ebenso die Abstimmung zwischen Bedarf und Bedürfnissen, also zwischen Personal- und Persönlichkeitsentwicklung, mit einer zunehmenden Globalisierung komplexer.

Ausserdem kann eine Internationalisierung unterschiedliche Strukturen und Prozesse in einzelnen Ländern mit sich bringen, die in der Kooperation mit den relevanten Partnern und Bereichen mitzudenken sind.

Herausforderung 5: Interkulturelle und globale Zusammenarbeit mit Partnern

Der mit einem globalen Bildungsmanagement verbundene erhöhte Abstimmungsbedarf führt dazu, dass Personen mit verschiedenen Arbeitshaltungen oder verschiedenen Kommunikationsanforderungen bei erhöhter Komplexität und meist auch unter Kostendruck zusammen arbeiten. Dies erfordert Sensibilität von allen Beteiligten, also interkulturelle Kompetenzen.

Die geografische Verteilung der Partner und Bildungsverantwortlichen an verschiedenen Standorten in mehreren Ländern verlangt zudem nach einer gewissen Mobilität der Einzelnen sowie virtuellen Formen der Zusammenarbeit und Führung von Teams. Die internationale Vernetzung der Bildungsverantwortlichen sollte gefördert werden und es ist sicherzustellen, dass die „richtigen“ Mitarbeitenden und Partner für Projekte eingebunden werden.

Dies betrifft nicht nur die Bildungsverantwortlichen, sondern ebenso die Mitarbeitenden in globalen Unternehmen, deren Arbeitsalltag ähnlich durch interkulturelle und virtu-

elle Zusammenarbeit geprägt ist. Demnach ist die Entwicklung interkultureller Kompetenzen hier ebenso essentiell. Kulturell verschiedene Arbeitshaltungen und Kommunikationsanforderungen können dabei die Zusammenarbeit prägen.

Daneben sind die Unterstützung des Wissenstransfers und der Austausch über Best Practices (das Voneinander Lernen) zwischen Regionen und Ländern sowie die Integration von Mitarbeitenden anderer Kulturen ein Thema, ebenso wie die Rekrutierung und Entsendung von Mitarbeitenden in einer globalen Perspektive.

Herausforderung 6: Implementierung neuer virtueller Lernformen

Vor allem global durchgeführte Bildungsmaßnahmen erfordern neue Lernformen, die sich den Megatrend Digitalisierung zunutze machen können. Z.B. durch den Anspruch einer grossen Reichweite bei schneller Geschwindigkeit, aber auch aus Kostengründen und Effizienzgründen werden andere, nämlich virtuelle Lernformen als zielführend erkannt. Stichworte sind hier: Blended Learning, e-Learning, Video Learning, Social Media, Massive Open Online Courses (MOOCs), Communities, virtuelle Lerngruppen u.a. Damit wird es möglich, Präsenzzeit zu verringern oder sogar zu ersetzen, so wird bspw. e-Learning häufig als Ersatz der Präsenz genannt und für die Vermittlung standardisierbarer Inhalte eingesetzt.

Besonders bei jungen Führungskräften oder Mitarbeitenden gehen diese virtuellen Lernformen Hand in Hand mit einer zunehmend digitalisierten Arbeitswelt, z.B. Arbeiten in und Führen von virtuellen Teams, digitale Kommunikationswege etc., so dass diese Lernformen individualisierte Ansprüche an Lernmöglichkeiten aufnehmen sollen.

Hier müssen jedoch die entsprechenden Kompetenzen aufgebaut werden zum Umgang mit virtuellen und technologiebasierten Lernformen und Medien bei den Teilnehmenden sowie zur Gestaltung und Begleitung von Bildungsverantwortlichen. Gleichzeitig kann die Akzeptanz solcher Lernangebote nicht in allen Ländern gleichermassen vorausgesetzt werden, so dass diese gezielt gesteigert und gefördert werden sollte.

Herausforderung 7: Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Ausbildungsregulatorien in den Ländern

Die Identifizierung bzw. Messung von Kompetenzen wird ebenfalls komplexer, wenn sie durch die verschiedenartigen Ausbildungen in unterschiedlichen Ländern entwickelt wurden. Die Bildungssysteme differieren länderspezifisch, basieren auf unterschiedlichen Ausbildungsregulatorien und werfen bspw. Fragen zur Anerkennung unterschiedlicher Abschlüsse auf.

Herausforderung 8: Veränderungsprozesse begleitend zu globalen Initiativen fördern

Globale Initiativen können z.B. mit der Etablierung eines (neuen) Unternehmensleitbildes oder von Unternehmenswerten einhergehen. Hier kommt dem Bildungsmanagement eine zentrale Rolle in der Begleitung unternehmensweiter, also globaler Veränderungsprozesse zu.

Mit diesen Herausforderungen ergeben sich Spannungsfelder, die sich grundsätzlich zwischen den Polen „global“ und „lokal“ befinden, aber unterschiedliche Aspekte in den Fokus nehmen. Die nachfolgenden Spannungsfelder sind sicher nicht abschliessend.

Spannungsfeld I: Globale Qualitätsstandards vs. Flexibilität für lokale Anpassungen

Die global gewünschte Qualität muss lokal gewährleistet werden, dies erfordert eine verstärkte Vernetzung und Abstimmung der lokalen und globalen Bildungsverantwortlichen. Gleichzeitig ist die Skalierungsfähigkeit und Übertragbarkeit von Lernkonzepten sicherzustellen, um deren Finanzierbarkeit und Umsetzbarkeit mit gegebenen Ressourcen zu gewährleisten. Dabei können globale Prozesse auf unterschiedliche lokale Strukturen treffen. Dem gegenüber stehen oftmals verschiedene Ansprüche an Bildungsmassnahmen und der Wunsch nach Bewahrung lokaler Sensibilität bis hin zur Nachfrage nach Customized Lösungen statt einer „Überstülpung globaler Vorgaben“. Letzteres kann beispielsweise bei einer angestrebten Harmonisierung und Professionalisierung der Personalentwicklung bedeutend sein.

Ein weiterer Punkt kann die Forderung nach einer globalen Evaluierung der lokalen Partner sein, die jedoch unter lokalen Modifizierungen arbeiten und somit die Vergleichbarkeit nur eingeschränkt möglich ist.

In diesem Spannungsfeld kann auch der Umgang mit Sprachen aufgenommen werden, hier stellt sich ebenso die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass Übersetzungen globaler Inhalte in die lokalen Sprachen den globalen Standards weiterhin gerecht werden und/ oder ob es überhaupt sinnvoll scheint, Übersetzungen in lokale Sprachen vorzunehmen, bspw. in globalen Programmen der Führungskräfteentwicklung kann die Beibehaltung der globalen Strategie zielführend sein.

Spannungsfeld 2: Globale vs. lokale Kompetenzmodelle

Dieses Spannungsfeld ist verbunden mit dem ersten; hier geht es um die Frage, inwiefern globale Kompetenzmodelle sinnvoll sein können oder zu welchem Grad Offenheit für lokale Gegebenheiten ermöglicht werden sollten. Gerade mit Blick auf globale Standards können globale Kompetenzmodelle eher breit gehalten werden, so dass sie in den Ländern auch eingesetzt werden können. Dieser Ansatz ermöglicht das unternehmensweite Etablieren bspw. von Werten und zentral angesehenen Kompetenzen.

Es stellt sich die Frage, ob und wie lokale kulturelle oder auch marktspezifische Besonderheiten der Länder zugelassen werden sollten – letztlich: Was sollte und kann zentral vorgegeben werden, was ist dezentral zu definieren?

Spannungsfeld 3: Globale vs. lokale Verantwortlichkeiten

In der Zusammenarbeit von globalen Bildungsverantwortlichen mit lokalen Partnern sind die Zuständigkeiten und Rollen genau zu definieren: Wer steuert welche Aktivitäten? Diese Schwierigkeit zeigt sich besonders deutlich, wenn diese Zusammenarbeit neu etabliert werden soll, z.B. für ein neues global konzipiertes Programm, das lokal angepasst und durchgeführt werden soll. Hier muss deutlich sein, was von global geliefert wird und worin lokal Anpassungsfreiheiten oder sogar zwingender Anpassungsbedarf besteht, so dass die Prozesse zeitgerecht geplant und durchgeführt werden können.

Abschliessend stellt die folgende Abbildung die eben skizzierten Herausforderungen und Spannungsfelder zusammenfassend dar:

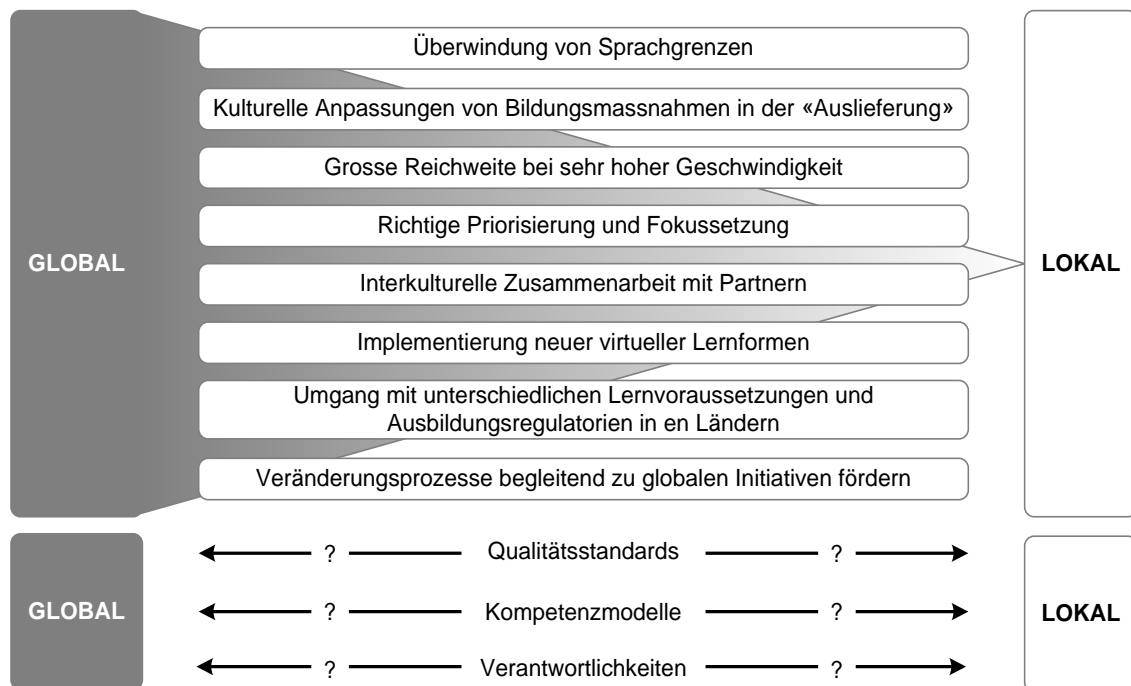


Abbildung 4: Zusammenfassung der Herausforderungen und Spannungsfelder (eigene Darstellung)

1.3 Das St.Galler Bildungsmanagementmodell

Wie lässt sich nun das internationale Bildungsmanagement in Unternehmen näher fassbar machen und konkretisieren? Hierzu legen wir im Folgenden ein Modell des Bildungsmanagements zugrunde. Eingebettet in die Aussenwelt der Organisation kann Bildungsmanagement in drei Bereichen gestaltet werden:

- **Sinnhorizonte:** normatives, strategisches, operatives Management,
- **Gestaltungsebenen:** Makro-, Meso-, Mikro-Ebene,
- **Entwicklungsmodi:** Optimierung und Erneuerung.

Diese Bereiche basieren auf dem „neuen St.Galler Management-Modell“ nach Rüeegg-Stürm (2003) oder auch „HSG-Ansatz einer integrierten Managementlehre“, das auf den

Bildungsbereich angepasst wurde (vgl. Seufert, 2013) und im Rahmen des globalen Bildungsmanagements als ein äusserst geeignetes Konzept angesehen werden kann:

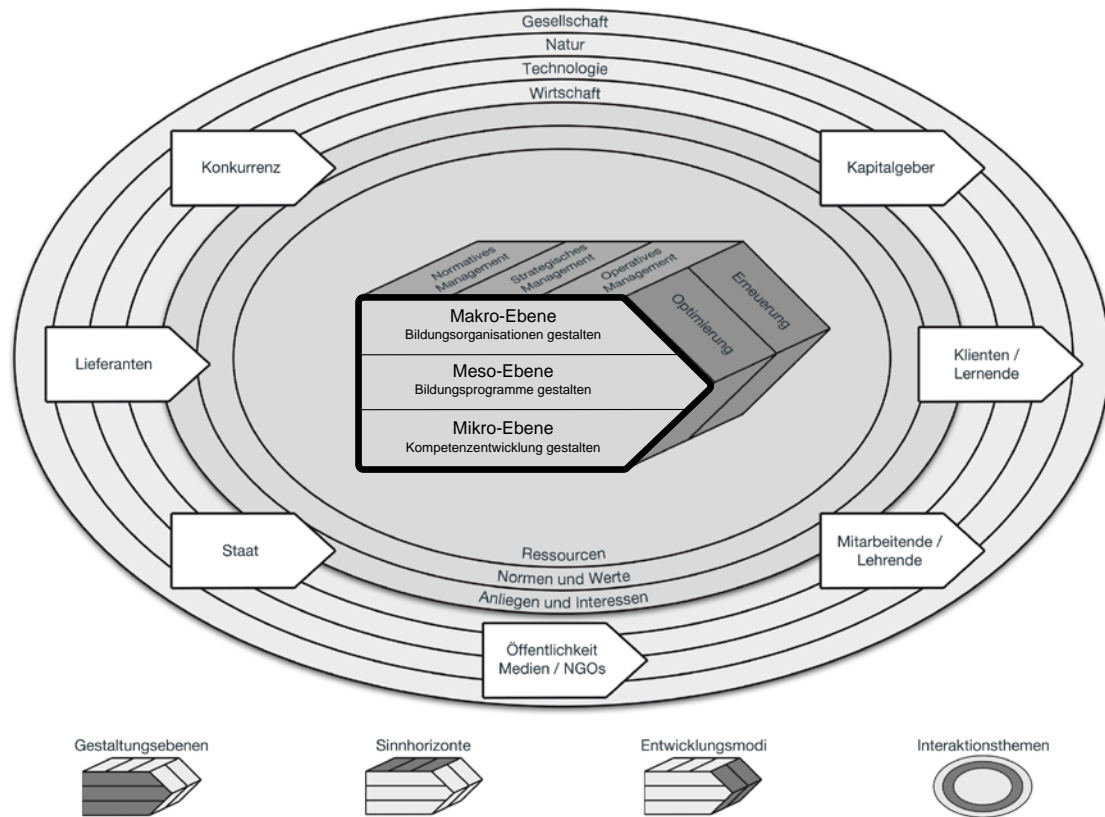


Abbildung 5: Bildungsmanagement nach dem St.Galler Management Modell
(in Anlehnung an Seufert, 2013, S. 23)

Die nachfolgende Tabelle stellt überblickartig den jeweiligen Zweck und die Leitfragen dar, auf die die einzelnen Bereiche zielen:

		Zweck	Leitfragen
Sinnhorizonte	Normatives Bildungsmanagement	- Aufbau von Legitimations- und Verständigungspotenzialen	- Warum und wozu handeln wir?
	Strategisches Bildungsmanagement	- Aufbau nachhaltiger Wettbewerbsvorteile - Positionierung gegenüber Konkurrenz	- Handeln wir effektiv? - Machen wir die „richtigen Dinge“?

	Operatives Bildungsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> - Gewährleistung effizienter Abläufe und Routinen / Umsetzung 	<ul style="list-style-type: none"> - Handeln wir effizient? - Machen wir die „Dinge richtig“?
Gestaltungsebenen	Makro-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungsorganisation gestalten → Organisation 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie können Rahmenbedingungen - Strukturen und Kulturen - für Lernen gestaltet werden?
	Meso-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungsprogramme gestalten → Team 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie können Bildungsprogramme (in Teams) gestalten
	Mikro-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzentwicklung von Learning Professionals gestalten → Individuum 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie kann die Kompetenzentwicklung von Learning Professionals, Bildungspersonal im erweiterten Sinne, gestaltet werden?
Entwicklungsmodi	Optimierung	<ul style="list-style-type: none"> - Optimierung bestehender Bildungsprodukte, Prozesse, Strukturen und „Kulturen“ - Qualitätsentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie kann die Qualität in Bildungsorganisationen kontinuierlich weiter entwickelt werden?
	Erneuerung	<ul style="list-style-type: none"> - Implementierung von Innovation und Umgang mit Veränderung 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie können Innovationen erfolgreich in Bildungsorganisationen implementiert werden?

Tabelle 1: Gestaltungsbereiche des Bildungsmanagements – Zweck und Leitfragen
(Seufert, 2013, S. 30–33)

Grundsätzlich bleibt nun festzuhalten: Das internationale Bildungsmanagement umfasst im Wesentlichen dieselben Gestaltungsbereiche wie ein national ausgerichtetes Bildungsmanagement. Der wesentliche Unterschied ergibt sich jedoch aus der zunehmenden Komplexität, die damit verbunden ist, global und lokal in vielen verschiedenen Ländern zu operieren, Mitarbeitende verschiedener Nationalitäten zu beschäftigen und Bildungsangebote für Teilnehmende in und aus verschiedenen Ländern, Regionen und Kulturen zu gestalten. Die Komplexität stellt den Hauptfaktor für die Differenzierung des Bildungsmanagements auf nationaler und internationaler Ebene dar (Festing et al., 2011). Wenngleich sich bestimmte Managementphilosophien und -techniken auf nationaler Ebene als erfolgreich erwiesen haben, so heisst dies noch lange nicht, dass sie auch in anderen kulturellen Umgebungen zum Erfolg führen. Oftmals liegen die Gründe für Fehlschläge bei multinationalen Operationen gerade im mangelndem Verständnis der wesentlichen Unterschiede auf allen Sinnhorizonten (normativ, strategisch und operativ) des Bildungsmanagements (Festing et al., 2011).

Vor diesem Hintergrund werden wir in diesem Bericht ausgewählte Fallbeispiele eines globalen Bildungsmanagements auf den Gestaltungsebenen Makro-, Meso- und Mikro-Ebene vorstellen. Diese nehmen die Sinnhorizonte in ihrer Orientierung auf und sind ebenso verbunden mit den Entwicklungsmodi.

1.4 Zu diesem Forschungsbericht: Zielsetzungen und Vorgehensweise

Ein international und global ausgerichtetes Bildungsmanagement begegnet einer erhöhten Komplexität im Vergleich zu einem national ausgerichteten. Dabei ist es mit besonderen Herausforderungen konfrontiert und muss Spannungsfelder ausbalancieren. Dieser Bericht verfolgt das Ziel, Einblicke in den Umgang mit diesen anhand von praktischen Fallbeispielen auf den drei Gestaltungsebenen des Bildungsmanagements zu geben. Jedes Fallbeispiel wird in einem Fazit abschliessend bewertet. Somit sollen Impulse für Handlungsmöglichkeiten in der eigenen Praxis ermöglicht werden.

Die Daten für die vier Fallstudien wurden vom August 2014 bis September 2015 durch Experteninterviews mit den Bildungsverantwortlichen in den Unternehmen sowie durch Dokumentenanalyse erhoben. Parallel wurden die Fallbeispiele in Abstimmung mit den Experten ausgearbeitet.

In Kapitel 1 „Einführung“ haben wir bereits die Bedeutung eines globalen Bildungsmanagements herausgestellt und auf verschiedene Kulturebenen und Kulturelemente hingewiesen. Zentrale Herausforderungen einer Internationalisierung und Globalisierung haben wir durch verschiedene Untersuchungen und Datenquellen identifiziert und Spannungsfelder abgeleitet. In einem weiteren Schritt wurde das St.Galler Bildungsmanagement-Modell als Orientierungshilfe vorgestellt.

Der Schwerpunkt dieses Arbeitsberichtes liegt nun auf der Vorstellung der Fallbeispiele eines internationalen Bildungsmanagements, wobei jedes einen der drei Gestaltungsebenen des Modells aufnimmt:

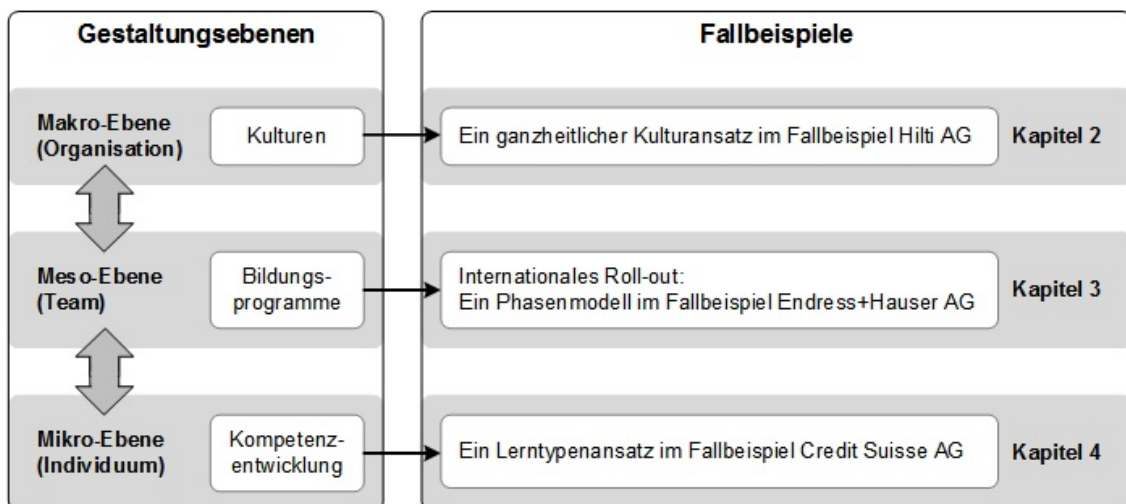


Abbildung 6: Aufbau des Arbeitsberichtes (eigene Darstellung)

1.5 Literatur

Czinkota, M. R., Ronkainen, A. & Donath, B. (2004). *Mastering Global Markets: Strategies for Today's Trade Globalist*: Thomson Learning.

- Diesner, I. & Seufert, S. (2013). *Trendstudie 2012 – Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen*. St. Gallen, Universität St. Gallen: scil.
- Fandel-Meyer, T., Schneider, C., Seufert, S., Meier, C. & Schuchmann, D. (2015). *5. scil Trendsudie 2015/2016. Trends im Corporate Learning?* (Swiss Centre for Innovations in Learning (scil), Hrsg.), St.Gallen.
- Festing, M., Dowling, P., Weber, W. & Engle, A. E. (2011). *Internationales Personalmanagement* (3. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Gerberich, C. W. (2014). *Megatrends: Zukunftsthemen im Personalmanagement*, WEKA.
- Kutschker, M. & Schmid, S. (2008). *Internationales Management* (6. Aufl.). München/Wien: Oldenbourg.
- Rüegg-Stürm, J. (2003). *Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre ; der HSG-Ansatz* (2. Aufl.). Bern [u.a.]: Haupt.
- Seufert, S. (2013). *Bildungsmanagement. Einführung für Studium und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schuchmann, D. (scil, Hrsg.). (2015). *Bildungsmanagement unternehmensweit oder global ausrichten - Welche Herausforderungen und Ansätze gibt es in der Praxis?* scil Blog. Verfügbar unter <http://www.scil-blog.ch/blog/2015/06/11/bildungsmanagement-unternehmensweit-oder-global-ausrichten-welche-herausforderungen-und-ansaezte-gibt-es-in-der-praxis/>
- Schuler, R. & Jackson, S. (2009). *The Global Talent Management Challenge – Drivers and HR Actions for Attaining and Sustaining Global Competitive Advantage*. Zurich: Rutgers University.
- The Boston Consulting Group; Weltverband der Vereinigungen für Personalführung. (2008). *Creating People Advantage. How to Address HR Challenges Worldwide Through 2015. Executive Summary*, The Boston Consulting Group; Weltverband der Vereinigungen für Personalführung. Verfügbar unter <http://www.thebostonconsulting-group.es/documents/file8905.pdf>

2. Kulturen:

Ein ganzheitlicher Kulturansatz im Fallbeispiel

Hilti AG

2.1 Einführung

Die Hilti Aktiengesellschaft wurde 1941 von den Brüdern Eugen und Martin Hilti in Liechtenstein gegründet, wo sich auch der Hauptsitz befindet. Heute ist der Bautechnologiekonzern Weltmarktführer für Befestigungs- und Abbautechnik, Softwarelösungen und Services für die professionelle Bauindustrie. Hilti erwirtschaftete 2014 einen Umsatz von 4,5 Milliarden Schweizer Franken. Eine besondere Charakteristik des Unternehmens ist der eigene Direktvertrieb, über den täglich mehr als 200'000 Kundenkontakte zustande kommen, die eine wichtige Quelle für Innovationen sind und deren Qualitätssicherung eine Herausforderung ist. Das Unternehmen ist weltweit in über 120 Ländern tätig.

Die Geschäftsregionen werden wie folgt zusammengefasst:

- Europa
- Nordamerika
- Lateinamerika
- Asien / Pazifik
- Osteuropa / Mittlerer Osten / Afrika

Rund 22'000 Mitarbeitende sind weltweit bei Hilti beschäftigt. In den Marktorganisationen sind etwa zwei Drittel der Mitarbeitenden im Vertrieb tätig. Am Hauptsitz in Schaan sind Support-Funktionen, Business Units, die zentrale Forschung und Entwicklung sowie ein Produktionswerk angesiedelt.

2.2 Strukturelle Verankerung und Ziele des Bildungsmanagements

Das unternehmensinterne Bildungsmanagement ist in einer Matrix-Organisation strukturiert. Das global orientierte Team für „Global Training and Learning“ (GTL) ist dem Bereich Human Resources angehängt. Üblicherweise ist in den einzelnen Regionen jeweils ein/e Personalverantwortliche/r sowie der regional verantwortliche Trainingsmanager vertreten. Die Verbindung des GTL-Teams zum HR-Bereich ist eng, was sehr förderlich für die Zusammenarbeit auf dieser Ebene ist. Darüber hinaus ist das GTL-Team in regelmässigen strategischen Diskussionen involviert, in denen u.a. relevante Themen in direkter Anbindung an die Unternehmensstrategie diskutiert und priorisiert werden.

Das GTL-Team ist an drei verschiedenen Orten lokalisiert:

- Schaan, Liechtenstein (die meisten Mitarbeitenden sind hier verortet)
- Tulsa, Oklahoma, USA
- Manchester, Grossbritannien

Das Team nimmt einen gesamtheitlichen Blick auf Bedarfe in der Organisation auf und entwickelt globale Lösungen für die Bereiche, in denen diese als sinnvoll angesehen werden.

2.3 „The Hilti Way“ – Unternehmenskultur-Trainings

2.3.1 Bedeutung der Unternehmenskultur

Die Hilti Unternehmenskultur bestand bis Mitte der 80er Jahre nur informell und war stark geprägt durch den Gründer Martin Hilti. Mit seinem Nachfolger Michael Hilti wurde sie explizit in den Mittelpunkt gerückt und Werte sowie Unternehmensziele klarer definiert und dokumentiert. In diesem Zuge wurden auch Unternehmenskultur-

Trainings neu ein- und durchgeführt, mit der Überzeugung, dass sich die Unternehmenskultur weiter entwickelt: „...wie wir arbeiten, wie wir zusammenarbeiten, wie wir miteinander umgehen, wie wir uns verhalten, wie wir uns selbst führen und anderem wie wir kommunizieren“ (Baschera, 2014, S. 7).

Die Mitarbeitenden werden bei Hilti als entscheidenden Erfolgsfaktor für den Unternehmenserfolg und das Unternehmenswachstum verstanden: Durch innovative und mehrwertstiftende Lösungen wird die Kundenzufriedenheit und auch die Mitarbeiterzufriedenheit gesteigert. Dies erhöht somit auch die Qualität der Kundenkontakte. Die Unternehmenskultur spielt dabei die zentrale Rolle. Daher wird grossen Wert auf die Etablierung und das Ausleben der Kultur und der Unternehmenswerte gelegt, die durch vier Grundelemente beschrieben werden:

Grundelement	Erläuterung
Teamarbeit	dieser Wert ist grundlegend für die gemeinsame Arbeit bei Hilti. So ist beispielsweise das Bonussystem nicht nur auf individuelle Ziele, sondern auch auf Teamergebnisse und -performanz ausgerichtet. Die Bedeutung der Teamarbeit wird darüber hinaus in folgendem Statement deutlich: „Eine gesunde Streitkultur ist in der täglichen Zusammenarbeit wichtig. Wir müssen auf den Stärken anderer aufbauen und uns gegenseitig in gesunden, intensiv geführten Debatten fordern, um die beste Lösung zu finden.“ (Hilti Corporation, 2014a, S. 18)
Integrität	bezieht sich auf alle Verhaltensweisen der Mitarbeitenden und meint u.a. glaubwürdig, konsistent und berechenbar.
Mut	den „Kreis der Gewohnheiten“ verlassen und sich selbst weiterentwickeln können
Engagement	das Commitment zum Unternehmen, persönliches und Unternehmenswachstum fördern

Tabelle 2: Die vier Grundelemente der Unternehmenskultur (in Anlehnung an Hindle, 2011, S. 65)

Die Kultur wird als „The Hilti Way“ definiert, der Prozess zur Entwicklung dieser Kultur wird als „Culture Journey“ bezeichnet – also eine Reise zur Etablierung der Unternehmenskultur basierend auf den definierten Werten, die jeden Tag im Unternehmen stattfindet und gleichzeitig durch regelmässige Kulturtrainings auf allen Hierarchiestufen gefördert wird. Das wird unterstützt durch volles Engagement und Vorleben des Top-Managements. Insgesamt tätigt Hilti hierfür jährliche Investitionen von über 8 Millionen Schweizer Franken und ca. 31'000 Workshop-Tage (Hilti Corporation, 2014b, S. 44).

2.3.2 „The Red Thread“

Die Unternehmenskultur und die definierten Werte ergeben den Rahmen für alle HR-Prozesse – ganz nach dem Hilti-Motto „Get the right people on the bus in the right seat, doing the right things right for Hilti“ (Risch, 2013, S. 16). Daher wurde vom HR das folgende Kompetenzmodell entwickelt, womit eine entsprechende Grundlage geschaffen wurde:



Abbildung 7: „The Red Thread“ im Rahmen der Kulturreise (Hilti Corporation, 2009, S. 2)

Die vier Werte in der Mitte stellen bereits Einstellungskriterien dar („get the right people on the bus“). Das Modell mit seinen insgesamt sechs Dimensionen wird heute für alle Entwicklungsgespräche eingesetzt. Um die Dimensionen weiter zu präzisieren, liegen für jede Dimension konkretere Kompetenzbeschreibungen vor. Beispielhaft zeigen wir hier einige Auszüge zur Dimension „Geschäftsverständnis“:

- Inwiefern verstehst du das Geschäft deiner Kunden und deren Potential und Bedürfnisse?
- Inwiefern verstehst du deine Wettbewerber und deren Stärken und Schwächen?
- Inwiefern verstehst du das Hilti Geschäftsmodell und wie du ins Gesamtbild passt?
- Inwiefern verstehst du wie die Champion 2020 Strategie deine tägliche Arbeit beeinflusst?
- ...

Heute stellt dieses Modell ebenso die Basis für die Kulturtrainings dar, die darauf zielen, die Werte und Dimensionen stärker zu etablieren und im Unternehmen weiter zu entwickeln.

2.3.3 Die Team Camps

Die meist zweitägigen Kulturtrainings werden in einem regelmässigen Rhythmus von ca. 1824 Monaten als „Team Camps“ abseits des Berufsalltages durchgeführt. Einmal bereits durchgeführte Camps werden nicht wiederholt, teilweise werden aber einzelne Elemente im nächsten Camp nochmals verwendet, um deren Bedeutung besonders hervorzuheben. Ziel ist es neben der weiteren Entwicklung und Etablierung der ausgeprägten Hilti-Kultur auch, die Selbstreflexion in den Teams anzuregen (z.B. Stärken und Schwächen, Performanz, zukünftige Schritte) und die Beziehungen unter den Mitarbeitenden in den Teams zu stärken (Employer Alliance, 2013). So werden am Ende jeden Camps konkrete Massnahmen zur Umsetzung abgeleitet.

Neue Mitarbeitende nehmen zunächst an einem „Orientation Camp“ teil, bevor sie an den regelmässigen Team Camps partizipieren. Das erste Team Camp wurde im Jahr 2004 mit dem Titel „Foundation“ durchgeführt. Im Folgenden wird eine Übersicht bisheriger Team Camps dargestellt:

Titel des Team Camps		Themenfokus
2004 ↓ 2014	Foundation	Fundament
	Rubicon	Abstimmung
	Pit Stop	Energie managen
	Moment of Truth	Einzigartige Kundenerfahrungen
	The Hilti Way	Entrepreneurship

Tabelle 3: Übersicht der bisherigen Team Camps (Cunningham, 2012; Risch, 2013)

In jedem Team Camp werden jeweils ausgewählte organisational und kulturell bedeutende Themen global und vertikal (wasserfallartig „von oben nach unten“) in den Fokus gerückt und miteinander diskutiert. Demnach nimmt jede Führungskraft an jedem Kulturtraining zweimal teil:

1. als Mitglied in seinem Führungskräfte-Team und seiner Führungskraft
2. als Führungskraft (Rolle eines Co-Moderators) mit seinem Mitarbeitenden-Team

Mit der wechselnden Fokussierung auf immer andere Themen haben sich auch die einbezogenen Teamgrössen verändert: Zu Beginn wurden mit Themen wie Vertrauensaufbau oder Feedback geben bzw. erhalten die kleinstmöglichen Teams involviert; mit dem heutigen Themenfokus auf Entrepreneurship werden grössere Teams herangezogen, da hier nun die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Funktionen an Schnittstellen als zentral angesehen wird.

Um einen Eindruck zu geben, wie ein Ablauf eines Team-Camps aussehen kann, stellt die nachfolgende Abbildung dies beispielhaft für das Team Camp „The Hilti Way“ dar:

Überblick Team Camp **The Hilti Way**



Abbildung 8: Beispielafter Ablauf des Team Camps „The Hilti Way“ (Hilti, 2015)

Konzipiert werden die Team Camps auf globaler Ebene in enger Zusammenarbeit mit dem Vorstand. Das Sherpa-Team ist v.a. für diese Trainings verantwortlich und arbeitet hierfür eng mit dem HR-Bereich zusammen. Die Durchführung erfolgt lokal.

Lokale Anpassungen betreffen hauptsächlich die Übersetzungen in die jeweiligen Landessprachen. Darüber hinaus werden kaum Anpassungen an einzelne Länder und deren vorherrschende Kulturen getätigt. Funktionale Anpassungen (z.B. Werksarbeiter vs. Verkaufsberater), bei denen es vor allem um die Ausführungen der Camps geht, werden dagegen häufiger vorgenommen. Diese fließen bereits in die globalen Konzeptionen ein.

Übergreifende Schlüsselemente jedes Team Camps stellen die folgenden drei Faktoren dar:

Schlüsselement	Erläuterung
Look in the Mirror: Gap Analyse – sich den brutalen Fakten stellen	Reflexion in Bezug auf Organisation, Team, persönliche Leistung: <ul style="list-style-type: none"> - Kundenzufriedenheit - Mitarbeiterzufriedenheit - Geschäftsergebnisse
Ausrichtung – Synchronisation	Was ist momentan wichtig für das Unternehmen und was bedeutet dies für uns?
Teambildung Persönliche Reflexion Feedback	Was müssen wir stoppen und was neu beginnen? Was bedeutet dies für mich, mein persönliches Commitment?

Tabelle 4: Schlüsselemente der Team Camps (in Anlehnung an Baschera,2014, S. 11)

Neben den in Tabelle 3 aufgeführten Team Camps, die alle Mitarbeitenden weltweit durchlaufen, werden z.T. weitere Team Camps angeboten, die von bestimmten Zielgruppen wahrgenommen werden können. Beispielfhaft wird in diesem Zusammenhang auf zwei Team Camps eingegangen:

- „**Mini Pit**“: lokal und länderspezifisch (nur in den USA durchgeführt) – Fokus: Positionierung
 Eine spezifische Situation in den USA, die mit grossen Strategischen Entscheidungen verbunden war, erforderte die zeitliche Distanz zwischen den allgemeinen Team Camps zu verringern, um diese Veränderungen etablieren zu können und auch „dran zu bleiben“.
- „**One Voice**“: teamspezifisch und bei Bedarf – Fokus: Das ideale Team
 Punktuelle Interventionen werden halbtägig angeboten, entweder wenn ein Team neu zusammengestellt wird oder in Problemsituationen von Teams. Hier steht der Neuanfang im Fokus, wobei die kulturellen Werte auch hier einbezogen werden. Diese Team Camps basieren auf Freiwilligkeit und können bei Bedarf z.B. von Teamleitern angefragt werden. Um die Freiwilligkeit als Voraussetzung für eine erfolgreiche Intervention sicherzustellen, wird zuvor ein sogenanntes „Readiness Assessment“ („ist das Team bereit?“) durchgeführt.

2.3.4 Sherpas als lokale „Kulturtrainer“

Durchgeführt und moderiert werden die Team Camps lokal von internen „Sherpas“ („Kulturtrainer“), die die Team-Vorgesetzten jeweils mit ihren einzelnen Teams auf ihrer Kulturreise begleiten: „Ähnlich den Bergsteigerhelfern im Himalaja sollen die Hilti-Sherpas die verschiedenen Teams begleiten. Den Anstieg zum Gipfel muss die Seilschaft dann selber schaffen.“ (Raos, 2013, S. 48)

Insgesamt sind bei Hilti weltweit über 70 Sherpas im Einsatz. Die meisten Sherpas begleiten in Teilzeit, manche in Vollzeit bis zu 30 Workshops in einem Jahr (Raos, 2013, S. 48). Üblicherweise steht in jedem Land ein Sherpa zur Verfügung, in manchen Ländern ist der Bedarf allerdings grösser (z.B. im Zentralsitz in Liechtenstein, den USA oder Deutschland), so dass dort ein Sherpa-Team zur Verfügung steht. Die Sherpas nehmen selbst an globalen Trainings (Train the Trainer) teil, in denen sie auf die Durchführung entsprechend vorbereitet werden.

Die Sherpas sind meistens erfahrene Hilti-Mitarbeitende und werden auch als Vertrauenspersonen gesehen. Oftmals sind sie die ersten Ansprechpartner für Hilti-Mitarbeitende, noch vor den Vorgesetzten oder dem HR-Bereich. Auch für die Vorgesetzten fördern die gemeinsamen Team-Camps die Motivation, gerade wenn es mal weniger gut läuft (Raos, 2013, S. 48). Bspw. entstand das Team Camp „One Voice“ durch die Idee einiger Sherpas (bottom-up), die Teams in herausfordernden Situationen mit ihren Kompetenzen in Angeboten neben den üblichen Team Camps unterstützen wollten.

Damit wird deutlich, dass Sherpas eine angesehene Rolle im Unternehmen Hilti einnehmen. Diese stellt einige Anforderungen wie das Verfügen über ein gutes Geschäftsverständnis (Baschera, 2014, S. 20). Es ist daher zentral, dass die „richtigen“ Personen ausgesucht werden und auch deren weitere Karriere sichergestellt wird. Zudem ist die Unterstützung durch das Top-Management eine Voraussetzung für das Erfolgsmodell. Für die Nordamerika und Kanada, wo ein grösseres Sherpa-Team verfügbar ist, wurde der Entwicklungsweg eines Sherpas definiert – beginnend beim „Moderator“ bis hin zum „Team Coach“:

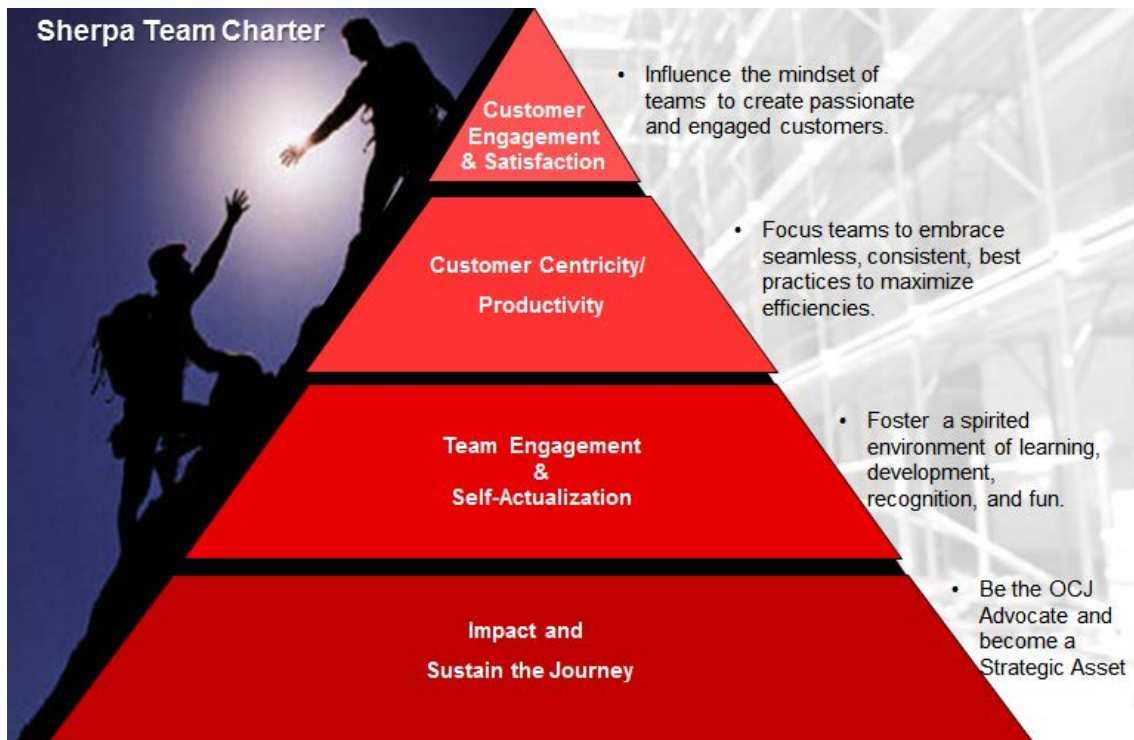


Abbildung 9: Sherpa Team Charter für Nordamerika und Kanada (Cunningham, 2012, S. 44)

Der skizzierte Entwicklungsweg beansprucht etwa drei bis vier Jahre bis zur Pyramidenspitze. Meist übernehmen Sherpas ihre Rolle für etwa zwei bis drei Jahre und kehren dann wieder zu anderen Aufgaben innerhalb des Unternehmens zurück. In Deutschland und Liechtenstein sind Sherpas ausserdem in die Konzeption der Team Camps involviert, indem ein Head Sherpa mit dem Executive Board zusammenarbeitet und in einem ersten Schritt die inhaltliche Priorisierung der Team Camps vornimmt, woraus dann die Team Camps abgeleitet werden. Gleichzeitig sind jeweils ein bis zwei Kollegen aus dem Bereich „Global Training and Learning“ beteiligt. Die Team Camp-Teams werden jeweils nach Bedarf verschieden zusammengesetzt, so dass die notwendigen Kompetenzen verfügbar sind.

2.3.5 Fazit

Hilti wurde bereits mehrfach für die interne Personalentwicklung ausgezeichnet, z.B. erhielt Hilti im Jahr 2010 den „Excellence in People Development Award“ von ATD (Association for Talent Development).

Das Unternehmen hat mit „The Hilti Way“ sowie den in diesem Rahmen entwickelten „Red Thread“ im Einsatz in allen HR-Prozessen einen ganzheitlichen Kulturansatz etabliert. Die Förderung der Unternehmenskultur und das Leben gemeinsamer Werte wird besonders gross geschrieben, um die Unternehmensziele zu erreichen. Vor allem sollen die Mitarbeiterzufriedenheit und die Teamperformanz gesteigert werden, sodass dadurch auch die Kundenzufriedenheit und -loyalität steigt. Dazu tragen die regelmässigen Kulturtrainings einen entscheidenden Teil bei.

Der Erfolg dieses Ansatzes zeigt sich in den drei Dimensionen Mitarbeiterzufriedenheit, Kunden-zufriedenheit und Unternehmensperformanz, die auch regelmässig evaluiert werden.

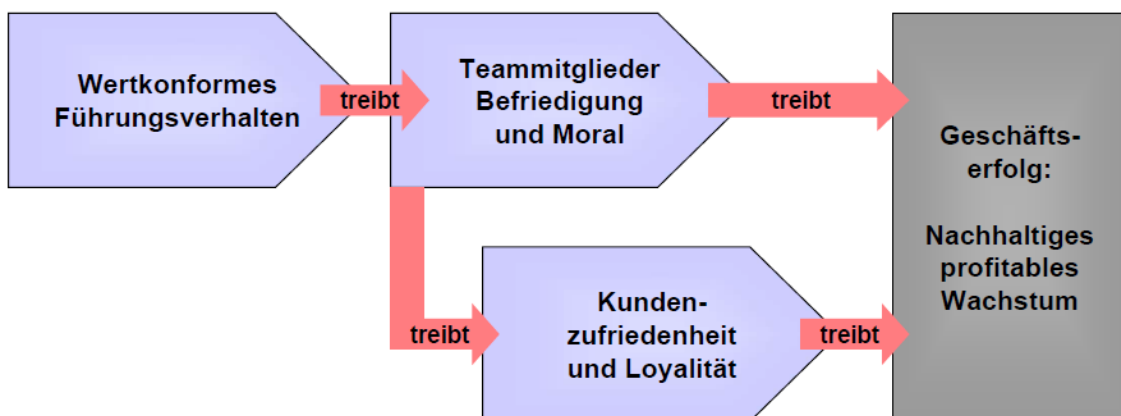


Abbildung 10: Unternehmenskultur als Treiber des Geschäftserfolgs (Baschera, 2009, S. 15)

Mitarbeiterzufriedenheit:

Durch intern jährlich global durchgeführte Mitarbeiterbefragungen werden die Mitarbeiterzufriedenheit und das -engagement gemessen. Die Beteiligung liegt bereits seit einigen Jahren bei 90 Prozent. Auch die Ergebnisse sprechen für sich: 94 Prozent der Mitarbeitenden sind darauf vorbereitet, alles Mögliche für den Erfolg von Hilti zu tun, 91

Prozent sind stolz darauf, bei Hilti zu arbeiten, 81 Prozent würden Hilti als guten Arbeitgeber empfehlen (Risch, 2013).

Gleichzeitig stellt sich Hilti dem externen Vergleich mit anderen erfolgreichen Unternehmen, wie z.B. durch das Great Place to Work Institute oder Aon Hewitt. Dabei weist Hilti ebenso positive Ergebnisse auf. Für die hohe Mitarbeiterzufriedenheit erhielt Hilti ausgezeichnete Plätze in Rankings, zum Beispiel: Great Place to Work® platzierte Hilti im Jahr 2014 auf Rang 17 innerhalb Europa, im Jahr zuvor auf Platz 15 (Hilti Corporation, 2014b, S. 35).

Kundenzufriedenheit:

Regelmässige Kundenbefragungen ermöglichen die Evaluation der Entwicklung des „Brandings“ und der Kundenzufriedenheit. Nach einer Interaktion eines Kunden mit Hilti kann er anschliessend mit nur wenig Aufwand sein Feedback zu seiner individuellen Kundenerfahrung in einem Online-Fragebogen eingeben (Realtime-Feedback). Hilti erhält diese Meldung und kann unverzüglich reagieren. Zudem werden diese Rückmeldungen zu Prozessverbesserungen genutzt, um die Kundenbedürfnisse besser treffen zu können.

Den Ergebnissen dieser Kundenbefragungen erhält in der ganzen Organisation grosse Beachtung, ermöglicht ein gutes Verständnis von Prioritäten und schnelles Reagieren durch Festlegen von neuen oder weiteren Schritten.

Unternehmensperformanz:

Performanz-Indikatoren wie Verkäufe, Profit oder Produktivität ermöglichen zudem die Messung des Erfolges auf höheren Evaluationsebenen nach Kirkpatrick (2006). Hier geht es vor allem um Business Impact sowie den Return on Investment (ROI). Auch diese Dimension bestätigt den Erfolg durch die etablierte Unternehmenskultur und die kontinuierliche Weiterentwicklung bei Hilti.

Abschliessend kann im Anschluss an Baschera (2014) festgehalten werden: „Werte und Kulturtrainings sind nicht alles“ (S. 19), denn Kultur muss gelebt und in den Alltag in-

tegriert werden. Deshalb ist es bedeutend, dass das Top-Management sich seiner Vorbildfunktion bewusst ist, die gewünschten Werte vorlebt und selbst Engagement im Rahmen der Kulturtrainings zeigt. Der Hilti-Kulturansatz ist ganzheitlich gedacht: Auch den Rahmen für Personalprozesse bilden die definierten Werte und die Kultur. Die Führungskräfte sind für die Mitarbeitenden „greifbar“ und „erreichbar“, unter anderem durch die Kulturtrainings. Im Fokus stehen Langfristigkeit und Messbarkeit, bspw. wird die regelmässige Mitarbeiterumfrage durchgeführt, auf deren Ergebnisse auch konkrete Massnahmen folgen. So kann also von einer „Kulturreise“ mit Rückkoppelung“ (Baschera, 2014, S. 19) gesprochen werden.

2.4 Literatur

Baschera, P. (2014). *Bescheidenheit und Demut: Neue Führungstugenden oder blosser Staffage?* Verfügbar unter <http://www.paulus-akademie.ch/upload/20140522161727.pdf>

Baschera, P. (2009, August). *Unternehmenskultur als wesentlicher Treiber des Geschäftserfolgs. Helbling-Abendseminar.*

Cunningham, R. (2012). *Great Culture and Place to Work. Cultural Development Toolbox.* Verfügbar unter http://www.myneokastd.org/Resources/Documents/ASTD_FI-NAL_website_11312.ppt

Employer Alliance (Hrsg.). (2013). *Hilti - Truly A Great Place To Work In.* Verfügbar unter <http://www.employeralliance.sg/pdf/case/Hilti.pdf>

Hilti Corporation (2015). *Team Camp The Hilti Way.* Internes Dokument.

Hilti Corporation (Hrsg.). (2014a). *The Hilti Way Booklet.* Internal Company Communication.

Hilti Corporation (Hrsg.). (2014b). *Company Report.*

Hilti Corporation (Hrsg.). (2009). *Das Handbuch zum roten Faden.*

Hindle, T. (2011). Global player from a very small country: the case of Hilti. *The Korn/Ferry Institute*, Q4, S. 60–66.

Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels (3rd ed)*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Raos, B. (2013). Das Team ist der Star. Unternehmen Hilti. *Bilanz*, 25-26, 46–50. Zugriff am 30.06.2015. Verfügbar unter <http://www.raos.ch/Seiten/Aktuell/BI-LANZ%20Hilti.pdf>

Risch, K. (2013, April). *General Management II (ETH Zürich)*. Corporate Culture.

3. Bildungsprogramme international ausrollen: Ein Phasenmodell im Fallbeispiel Endress+Hauser AG

3.1 Einführung

Das Familienunternehmen Endress+Hauser AG wurde im Jahr 1953 von Georg H. Endress und Ludwig Hauser mit dem Hauptsitz in Reinach bei Basel gegründet. Seitdem hat sich die Unternehmensgruppe „vom kleinen Betrieb zu einem der weltweit führenden Anbieter von Messinstrumenten“ (Endress+Hauser Gruppe, 2015b) mit über 12'400 Mitarbeitenden in über 44 Ländern entwickelt.

Das Leistungsangebot beinhaltet Geräte und Systeme für Aufgaben im Bereich Füllstandmessung, Durchflussmessung, Druckmessung, Temperaturmessung, Analyse, Messwertregistrierung und Probeentnahme. Der Umsatz betrug im Jahr 2014 rund 2,0 Milliarden Euro. 259 Erstanmeldungen bei Patentämtern weltweit betonen die Kreativität und Innovationskraft des Unternehmens.

3.2 Strukturelle Verankerung und Ziele des Bildungsmanagements

Der Bereich Corporate Learning ist unternehmensweit und global ausgerichtet. Zudem sind lokale HR-Funktionen in den meisten Unternehmensstandorten verankert. Die Strategie des Bereichs Corporate Learning orientiert sich an 6 Dimensionen (Schweizer, 2014, S. 8):

- **Leadership Development:** Angebote im Unternehmen und lokal,
- **Professional Training:** Wissen und Skills entwickeln,
- **New Learning Media:** pragmatische Nutzung von state-of-the-art Lerntechnologien,
- **Learning Management System:** dient der Organisation des Lernens,

- **Organisational Development:** Kooperation in Arbeitsprozessen und nah am Business verbessern,
- **Corporate Culture:** die Werte stärken.

Die folgende Abbildung zeigt den jeweiligen Fokus der lokalen sowie des globalen HR-Bereichs und nimmt die verschiedenen Hierarchiestufen als Zielgruppen auf:

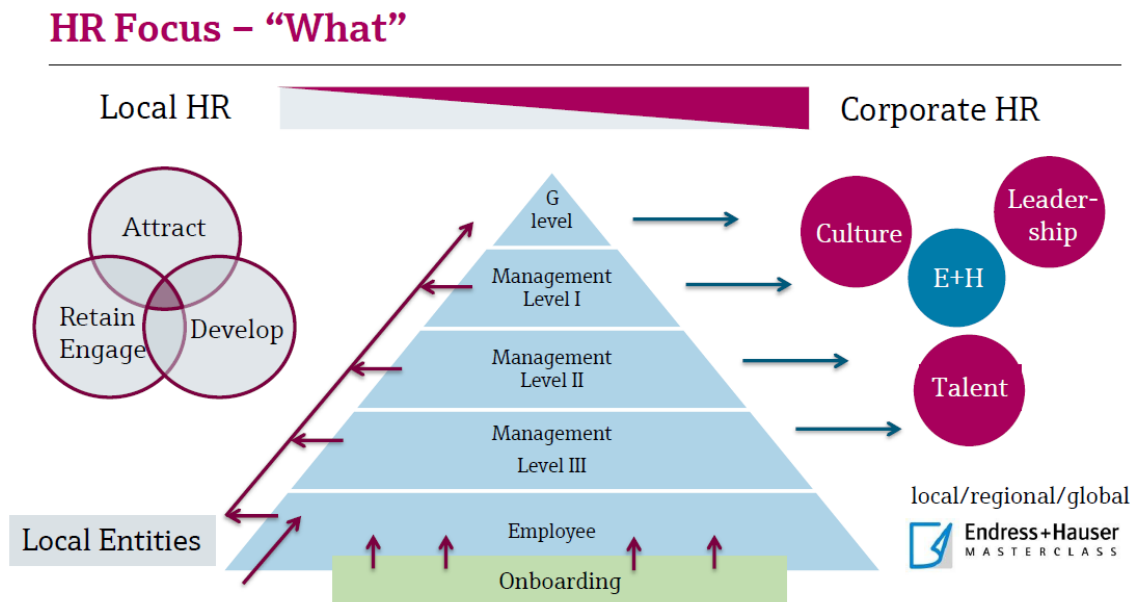


Abbildung 11: Endress+Hauser: HR Focus – „What“ (Schweizer, 2014, S. 7)

3.3 Internationaler Roll-out des Programms “M4 Leading People & Teams”

3.3.1 Programmüberblick

Die fünf globalen “M-Programme” sind bei Endress+Hauser grundsätzlich auf die Zielgruppe der Manager ausgerichtet. Das M4-Programm, das im Folgenden im Fokus stehen soll, zielt auf First-Line Manager, die regional, aber auch unternehmensweit agieren. Im Mittelpunkt des M4 steht das Thema Führen von einzelnen Mitarbeitenden und Teams.

Das M4 hat bereits eine kleine Historie mit einigen Entwicklungsschritten hinter sich: Zu Beginn war es als ein regionales Programm (für Deutschland und die Schweiz) gestaltet und die ursprüngliche Durchführungssprache war deutsch. Aus der Organisation kam dann die Resonanz, dass der Bedarf für ein solches Programm global gross ist. Daraufhin wurde das Training global und in Englisch gehalten, Materialien entsprechend übersetzt und auf die internationale Zielgruppe ausgerichtet. Dabei wurde aber festgestellt, dass es weiteren Anpassungen bedurfte. Z.B. war die Didaktik und Methodik zu sehr auf die deutsche Zielgruppe fokussiert und von dieser Kultur geprägt. In einem dritten Schritt kam der Wunsch nach lokalen Roll-outs des Corporate-Programms auf, die lokale Flexibilität und Anpassungen ermöglichen. Im Folgenden wird auf zwei dieser internationalen Roll-outs konkreter eingegangen.

Abbildung 12 stellt das aktuelle Programmdesign mit Aktivitäten und inhaltlichen Schwerpunkten dar. Im ersten Teil werden vier zentralen Themen erarbeitet, woraufhin nach einer Rückkehr an den Arbeitsplatz ein „Transfer Workshop“ in Teil zwei folgt. Hierbei werden vordergründig Fallbeispiele und Problemstellungen der Teilnehmenden mit Bezug zu den Themen aus dem ersten Teil aufgenommen.

M4 Leading People & Teams

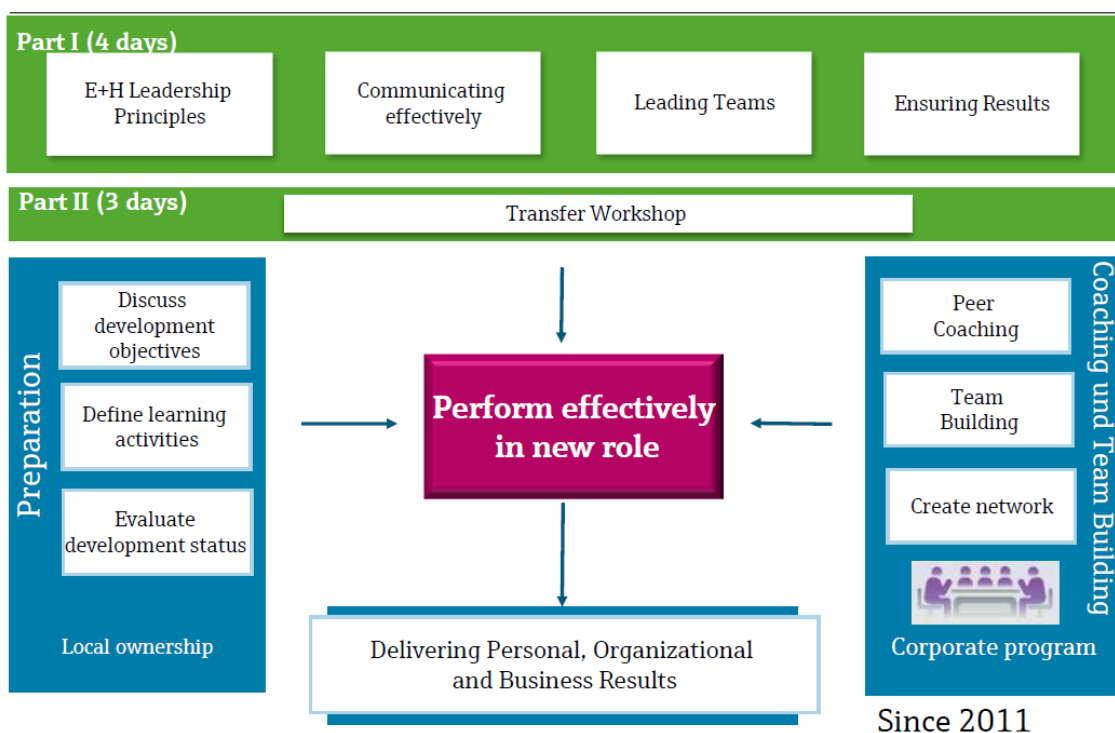


Abbildung 12: Endress+Hauser: Übersicht M4-Programmdesign (Schweizer, 2014, S. 10)

Im Lernprozess werden vor allem die Teilnehmenden selbst, deren Manager sowie die Peers als „Partner“ involviert. Die gemeinsame Vorbereitung findet in Abstimmung zwischen Teilnehmenden und ihren Managern lokal statt (z.B. Entwicklungsziele oder Lernaktivitäten definieren), ebenso die Anwendung zwischen den Programmteilen I und II – wobei die Manager in einer unterstützenden Rolle eingebunden werden – und letztendlich die Implementierung des Gelernten und die Überführung in Routine:

M4 – Partners in the Learning Process

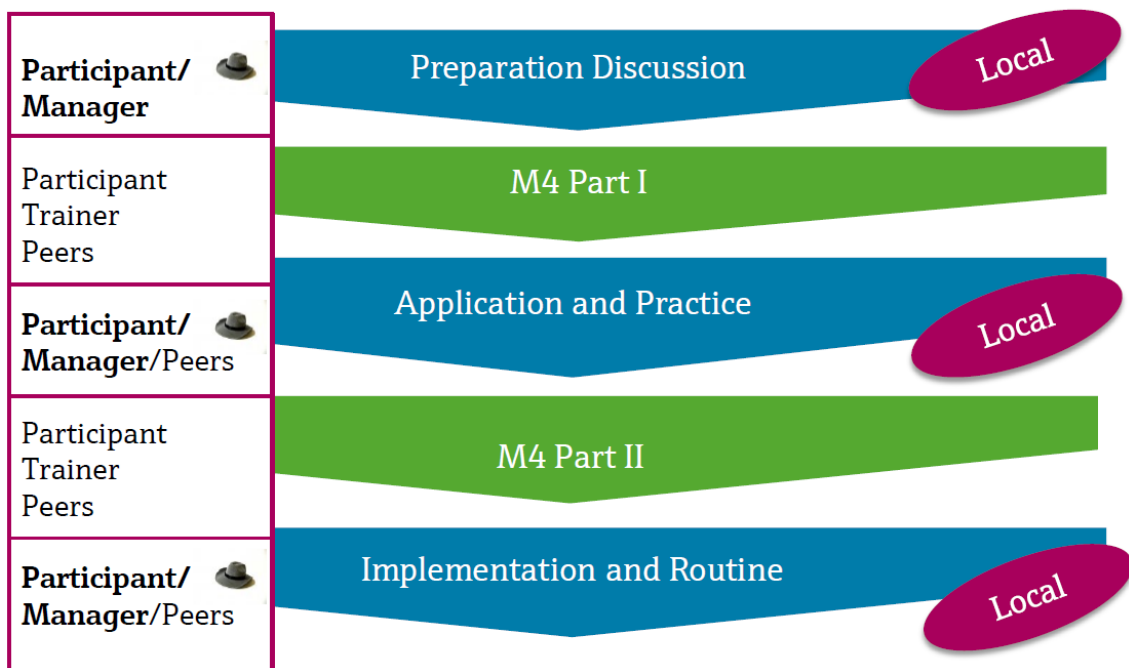


Abbildung 13: Endress+Hauser: M4-Lernprozess (Schweizer, 2014, S. 11)

Die Inhalte und Materialien des M4 sind vom Corporate-HR vorgegeben, jedoch bestehen lokale Anpassungsfreiheiten. Z.B. beinhaltet das Programm viele praktische Übungen und vor allem Rollenspiele. Dabei ist es essentiell, diese an lokale Gegebenheiten anzupassen, damit sich die Teilnehmenden wiederfinden und das Gelernte auf eigene Arbeitssituationen transferieren können: Situationen könnten sonst z.B. „zu produktionslastig“ oder „zu vertriebslastig“ sein oder das „Thema passt nicht in unsere Kultur“ oder Namen werden lokalisiert, um die Identifikation zu ermöglichen. Allerdings wird diese Freiheit bisher nicht bemerkenswert genutzt. Dies liegt möglicherweise daran, dass bereits versucht wurde, Fälle auszuwählen, die relativ generalisiert sind und uni-

verselle Führungssituationen abbilden, die jeder aus dem Arbeitsalltag kennt. Die Corporate-Trainer haben diese Fälle nach intensiven Überlegungen und aus der eigenen Praxis heraus ausgewählt.

So darf also das Training selbst nicht verändert, aber Fallbeispiele ausgetauscht werden. Dies kann zwar nicht vollumfänglich kontrolliert werden, würde jedoch über die zentrale Evaluation (qualitativ und quantitativ) sichtbar.

3.3.2 Ausgangslage und Rahmenbedingungen für das internationale Roll-out

Das M4 hat zwar die bisherige Angebotslücke für eine First-Line Manager Weiterbildung im Portfolio geschlossen, aber dabei blieben zunächst Bedürfnisse offen wie Trainings in der lokalen Sprache, Reduzierung von Reisezeiten und -kosten, genügend Weiterbildungsplätze zu bieten, die lokale Führungskräfteentwicklung voranzubringen sowie lokale Kulturen zu berücksichtigen. Demnach wurde die lokale Durchführung des globalen M4-Programms bedeutend.

Im Unternehmen wurde zudem eine generelle Veränderung der Strukturen und Kulturen weg von lokal und hin zu regional und „glocal“ initiiert – so dass die globale Konzeption, aber lokale Durchführung möglich wird. Damit war die Anforderung und zugleich Herausforderung verknüpft, das M4-Programm nun lokal in den verschiedenen Regionen auszurollen. Die Corporate Leadership Development Programme erhielten im Unternehmen grundsätzlich eine hohe Akzeptanz, so dass kein Akzeptanzproblem angenommen werden musste. Eine Anforderung war, mit gleichbleibenden Ressourcen im Unternehmen die Programmdurchführung und Begleitung in der lokalen Durchführung zu bewerkstelligen.

Zwei erkannte Vorteile waren für die Entscheidung zur lokalen Durchführung besonders zentral:

- **Führungskultur lokal entwickeln:**

Die weltweite Endress+Hauser Führungskultur kann lokal etabliert werden. Die Nachhaltigkeit des Trainings wird damit bei den einzelnen Teilnehmenden und der Organisation erhöht. Die lokale HR-Verantwortung für Führungskräfteentwicklung wird verstärkt.

- **Dezentrale Strukturen und Förderung von Kooperation berücksichtigen:**

Jede Organisationseinheit bewertet die strategische Bedeutung und Notwendigkeit für einen lokalen/regionalen M4 Roll-out. Die regionale Zusammenarbeit von Einheiten wird damit eingefordert und treibt den Roll-out voran.

Die Projektphasen für die internationalen Roll-outs sind in die folgenden fünf gegliedert worden:



Abbildung 14: Endress+Hauser: Projektphasen für den internationalen Roll-out
(in Anlehnung an Schweizer, 2014, S. 19)

3.3.3 Internationales Roll-out I: Italien


Das erste Pilotprojekt wurde in Italien im Jahr 2012 das M4-Programm ausgerollt. Die Ausgangslage stellte sich wie folgt dar:


Bedarf	- 2 Firmen, ca. 40 Führungskräfte - Mangelhaftes Englisch bei First-Level Führungskräften
Finanzielle Lage	- Gute Geschäftszahlen trotz Finanzkrise
Strategie	- Führungskräfteentwicklung als Teil der Strategieziele
HR Kompetenz	- HR Manager haben hohe Akzeptanz bei Geschäftsführung
Kultur	- Künftige FK-Entwicklungsmassnahme soll E+H Kultur unterstützen


Kooperation	- Gute Beziehung zwischen Senior HR Managern und Corporate HR
Vertrauen in Qualität	- HR Manager selber gute Erfahrung mit Corporate Programmen gemacht

Tabelle 5: Endress+Hauser: Ausgangslage Roll-out in Italien (Schweizer, 2014, S. 23)

Damit war eine gute Grundlage für den Start des Pilotprojektes gegeben. Das Roll-out folgte dann dem oben skizzierten fünfstufigen Phasenmodell:

Phase	Kernfragen und Aktivitäten
 <ul style="list-style-type: none"> - Analyse der Situation - Evaluation - Projektvereinbarung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wer nimmt teil? <ul style="list-style-type: none"> - 2 Firmen in Italien 2. Unterstützt das Management die Initiative? Wie? <ul style="list-style-type: none"> - Ja: Grünes Licht geben, Budget bereitstellen. 3. Was ist die Zielgruppe des Programms? <ul style="list-style-type: none"> - Alle Manager unter den Division Managern 4. Wie viele Manager sind aktuell in dieser Zielgruppe (ca.)? <ul style="list-style-type: none"> - Org. 1: 15; Org. 2: 20 5. In welcher Sprache soll das Programm durchgeführt werden? <ul style="list-style-type: none"> - Italienisch 6. Wer trägt die initialen Kosten? (z.B. Onboarding der Trainer) <ul style="list-style-type: none"> - die 2 Firmen teilen die Kosten

	<p>7. Wann soll das Programm idealerweise erstmals starten?</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3. Quartal 2012 <p>8. Wer ist verantwortlich für die Initiative in der Region und wird das Projekt und die Trainings koordinieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> - HR-Manager von Unternehmen 1; zudem musste ein regionaler Trainings-Manager lokal zur Verfügung gestellt werden, der die Koordination vor Ort bzw. in der Region anhand der globalen Guidelines übernimmt <p>9. Was sind bedeutende Parameter oder Restriktionen, die in der Implementierung zu bedenken sind?</p> <ul style="list-style-type: none"> - kulturelle Aspekte, Ressourcen,...
 <p>Plan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auswahl der Trainer - Projektmanagement - Rollen & Verantwortlichkeiten 	<p>1. Auswahl der Trainer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professionelle Leadership Trainer (Erfahrung, Kompetenzen, Mindset), Vertrautheit oder Passung mit E+H-Kultur, Verständnis der lokalen Kultur, Englisch & Italienisch als Muttersprache, Bereitschaft das vorhandene Trainingskonzept anzuwenden. <p>2. Projektmanagement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ziele lokal bestimmen sowie Zeit, Budget/Ressourcen zur Verfügung stellen. - Zeitlichen Rahmen mit Unternehmen und lokalen Einheiten koordinieren. <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation mit Stakeholdern und möglichen Risiken managen.

	<p>3. Rollen und Verantwortlichkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer ist verantwortlich für welche Aufgaben in den lokalen Einheiten, z.B. übergreifende Koordination der Initiative in der Region, lokaler Kommunikation und Auswahl der Teilnehmenden, lokale Vorbereitungs- und Follow-up-Aktivitäten, Organisation des Trainings. Unterstützung des lokalen Managements der Initiative.
<p>Design</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung der Trainer - Übersetzung - Vorbereitung & Kommunikation - Vorbereitung & Follow-up 	<p>1. Vorbereitung der Trainer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trainer lernt lokale Organisation kennen. Trainer nimmt am Corporate Programm teil und wird akkreditiert, um das Programm im Land lokalen durchführen zu dürfen (inkl. Lernmaterialien). Das Train-the-Trainer Onboarding verläuft in vier Schritten (Schweizer, 2014, S. 28):  <pre> graph TD A[Trainer besucht Corporate Program - Teil I] --> B[Trainer führt Teil I lokal durch] B --> C[Trainer besucht Corporate Program - Teil II] C --> D[Trainer führt Teil II lokal durch] </pre> <p>Abbildung 15: Endress+Hauser: Train-the-Trainer Onboarding (Schweizer, 2014, S. 28)</p> <p>2. Übersetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Übersetzung der Lernmaterialien <p>3. Lokales Training vorbereiten (Trainer/HR)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kultur-Check in den Trainingsinhalten und Lernmaterialien

	<ul style="list-style-type: none"> - Anpassung von Rollenspielen oder Fällen an lokale Situationen - Trainingsdaten planen <p>4. Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lokalen/regionalen Kommunikations- und Registrationsprozess definieren <p>5. Vorbereitung und Follow-up</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Vorbereitungen oder Transferaktivitäten können die Effektivität des Trainings erhöhen?
 <ul style="list-style-type: none"> - Organisation - Durchführung & Unterstützung - Follow-up 	<ul style="list-style-type: none"> - August – November 2012
 <ul style="list-style-type: none"> - Evaluation & Feedback - Qualitätsmanagement - Kommunikation / Best Practice 	<ul style="list-style-type: none"> - Checklisten und Templates - November – Dezember 2012

Tabelle 6: Endress+Hauser: Roll-out-Prozess in Italien (in Anlehnung an Schweizer, 2014, S. 24-29)

Herausforderungen und Lessons learned

Während des Roll-outs sowie durch die Evaluation und das erhaltene Feedback konnten zentrale Lessons Learned ausgemacht werden, die in weiteren Roll-outs berücksichtigt werden sollten:

- Trainerauswahl:

Für das Roll-out in Italien sollten Trainer in der Vorselektion lokal ausgewählt werden, da die Personen vor Ort mit diesem zusammen arbeiten müssen, sodass ein gutes persönliches Verhältnis wünschenswert ist. Jedoch war es für die lokalen Verantwortlichen schwierig, die fachlichen Kompetenzen der potenziellen Trainer zu bewerten. Dies lag daran, dass sie das Training selbst nicht in der Durchführung erlebt haben, sondern nur das verschriftlichte Design kannten. Zwar wurde ihnen von Corporate eine grobe Kriterienliste zur Verfügung gestellt, doch damit waren die Selektionskriterien noch nicht klar genug und es blieb ein relativ grosser Interpretationsspielraum. Das führte z.B. dazu, dass einer der beiden Trainer, die von lokal für die Endauswahl vorgeschlagen wurden, die Selektionskriterien nicht entsprechend erfüllte. Die Endauswahl wurde dann von Corporate in der Schweiz zentral durchgeführt, wofür die Kandidaten eingeladen wurden. Dafür nahm dieser Trainerkandidat eine weite Reise mit entsprechenden Kosten auf sich, was vorab hätte vermieden werden können. Der andere hingegen erwies sich als sehr geeignet, „passte“ in die Organisation und ist bis heute im Einsatz. Mit dieser Situation wurde aber deutlich, dass die Trainerauswahl nicht trivial ist und mehr Unterstützung benötigt. Bspw. führt die Auflistung von Kriterien von global zu lokalen Interpretationen, welche von der Ursprungsidee abweichen können, sodass z.B. Auswahlgespräche nicht in diesem Sinne geführt werden. Eines der Kriterien erwies sich ebenso als sehr bedeutend: Die Trainer müssen bereit sein, das vorgegebene Trainingskonzept zu übernehmen statt eigene Ideen und Überzeugungen hinein packen zu wollen. Demnach muss auch die eigene innere Überzeugung übereinstimmen mit der, die dem Konzept inhärent ist. Dies kann auf verschiedenen Märkten unterschiedlich schwierig sein.

- **Verfügbarkeit der Trainer:**

Dieser Punkt hängt z.T. mit der Trainerauswahl zusammen. Das Onboarding im Train-the-Trainer-Format musste relativ zeitnah umgesetzt werden und dazwischen sollte jeweils nicht mehr als etwa ein Monat Zeitabstand liegen. Gleichzeitig waren die Corporate Trainings zeitlich bereits geplant und nicht mehr verschiebbar. D.h. wenn der Trainer hierfür an den vorgegebenen Tagen nicht verfügbar ist, würde sich der gesamte Roll-out-Prozess um mindestens ein halbes Jahr verschieben, da diese Trainings nur zweimal jährlich auf globaler Ebene angeboten werden. Daher ist ein grosser zeitlicher Vorlauf äusserst sinnvoll, wogegen die Prozesse in Italien aber eher kurzfristig geplant wurden. Bei der Einstellung neuer Trainer wird nun auf eine frühzeitige Kommunikation und Planung geachtet. Z.T. wird die Trainerverfügbarkeit für die anstehenden Corporate Trainings auch als Auswahlkriterium aufgenommen. Grundsätzlich werden bzgl. des Onboardings keine Kompromisse eingegangen, die sich auf die Qualität auswirken könnten - das Selbst-Erleben des Trainings auf Corporate Ebene in seiner globalen und „reinen“ Form wird als sehr bedeutend und Grundlage für das Gelingen der lokalen Trainings gesehen.

- **Anpassungen sind ein „Ongoing Process“:**

Eine grosse Herausforderung ergab sich mit einigen Anpassungen des Trainings, kurz nachdem der italienische Trainer das Onboarding absolviert hatte (etwa ein bis zwei Jahre später). Diese Anpassungen waren so umfassend, dass es notwendig wurde, das auch lokal neu aufzunehmen: Der Trainer musste nochmals am neuen Train-the-Trainer-Training teilnehmen, Unterlagen mussten überarbeitet und neu übersetzt werden. Eine Änderung war z.B. die Zusammenlegung der vier Module mit den vier Hauptthemen (siehe Abbildung 12) auf den ersten Teil. Zuvor waren diese verteilt auf beide Teile (I und II): Teil 1 umfasste die Module 1-2, Teil 2 beinhaltete die Module 3-4. Mit dieser Gestaltung wurde aber erkannt, dass der Transfer nicht sinnvoll unterstützt wurde. Daher wurden neu alle vier Module in Teil 1 gepackt, damit die Teilnehmenden danach mit einem Grundverständnis und Überblick über alle Themen zurück an den Arbeitsplatz gehen können. Teil 2 fokussiert dann bewusst den Transfer, indem mit den eigenen Beispielen der Teilnehmenden aus deren Praxis gearbeitet werden kann. Dabei können die relevanten Themen aus Teil 1

wieder herangezogen werden. So war die Gestaltung des zweiten Teils neu: Methoden und Ablauf wurden vorgegeben, aber Inhalte sind relativ offen gelassen worden, um mit Teilnehmerbeispielen arbeiten zu können. Hierzu war es notwendig, die lokalen Trainer entsprechend zu instruieren.

- **Ausgangspunkt für lokale Führungsentwicklung:**

In Italien wurde die Möglichkeit der lokalen Führungsentwicklung als Chance genutzt, das Thema Führung weiter mit den Führungskräften zu bearbeiten. Das Training stellte den ersten Ausgangspunkt dar und anschliessend wurden weitere Massnahmen initiiert, bspw. mit Bezug auf die Fragen: Was ist der Bedarf? Wie können die Führungskräfte in ihren Themen weiter unterstützt werden? Was brauchen sie noch, woran arbeiten sie? Hierfür führte der HR-Manager nach Abschluss des Trainings mit den Teilnehmenden weitere Gespräche. Nach etwa einem Jahr wurde zudem ein Video mit den Trainingsgruppen produziert, um herauszufinden, wie das Training sie in ihrer Arbeit unterstützt hat, was also gut genutzt werden kann und was weiterhin herausfordernd oder schwierig ist. So wurde ein weiteres relevantes Thema identifiziert, welches im Training selbst nicht aufgenommen wird, aber für viele der Teilnehmenden bedeutend ist: Die Schnittstellenthematik in der Organisation – „wie arbeite ich über meinen eigenen Bereich hinaus in der Organisation mit anderen zusammen?“ Als Resultat wird hierfür in Italien ein zusätzlicher Trainingstag gestaltet und durchgeführt. Dieses Training führt ebenfalls der lokale Trainer durch. Mit dem M4 wurde die untere und mittlere Führungsebene „auf einen guten Weg gebracht“, für die zuvor Führung nur begrenzt eine Rolle spielte; mit dem Programm wurde nun eine entsprechende Führungskultur etabliert.

- **Unterstützung der Geschäftsleitung und Trainingsnachhaltigkeit mit OE-Charakter:**

Die obere Führungsebene war wenig in die Trainings eingebunden, was sich als schwierig herausstellte, da sie das Programm bzw. den Transfer damit auch nicht aktiv unterstützten. So gerieten die teilnehmenden Führungskräfte auf der unteren und mittleren Ebene in eine Art „Sandwich-Position“: Auf der einen Seite wollten

sie sich weiterentwickeln und das Gelernte in der Führung ihrer Mitarbeitenden anwenden. Auf der anderen Seite brachte aber die Situation Druck hervor, da die oberste Führungsebene dies aber nicht genauso lebt und das Verständnis für die Themen auch nicht entsprechend aufbringt. So wurde erkannt, dass schon „weiter oben“ angesetzt werden muss, denn es reicht nicht aus, nur die mittlere und untere Führungsebene „fit zu machen“. Spätere initiierte Massnahmen nehmen diese Problematik in zwei Aspekten auf:

- Geschäftsleiter-Teamentwicklungsmassnahme wurde im Anschluss von der Geschäftsleitung initiiert. Fragen wie „was ist unsere Rolle, was sind unsere Aufgaben, was bedeutet das in Bezug auf Führung, wo sind wir unterwegs, was brauchen wir als einzelne Führungspersonen noch?“ In diesem Rahmen wurde auch 360 Grad-Feedback eingesetzt sowie individuelle Coachings u.a.
- Das M4 wird derzeit geplant für die Divisionsleiter als obere Führungsebene. Somit haben danach alle Führungsebenen am Programm teilgenommen, so dass ein gleiches Verständnis und eine gleiche Sprache geschaffen werden kann.

Im Nachhinein wurde also festgestellt, dass die Geschäftsleitung hätte stärker involviert werden müssen. Zwar hat diese das „grüne Licht“ für den Roll-out des Programms in Italien gegeben, aber dadurch hat sich das Mindset und die Werte noch nicht verändert, was sich als transferhinderlich zeigte. Doch die spätere Einbeziehung der obersten Führungsebene bringt in diesem Rahmen eine Organisationsentwicklung (OE) mit sich.

3.3.4 Internationales Roll-out 2: Indien

Nachdem das Pilotprojekt in Italien im 3. Quartal im Jahr 2012 durchgeführt wurde, startete gleich im Anschluss das Roll-out des M4 in Indien im 4. Quartal desselben Jahres. Die Ausgangslage zeigte sich folgendermassen:

Bedarf	<ul style="list-style-type: none"> - Vier Unternehmen (Mumbai und Aurangabad), ca. 50 Führungskräfte - Führungskräfteentwicklung ein „Muss“ für Arbeitgeberattraktivität - Corporate Führungskräfteentwicklung teuer und weit weg
Finanzielle Lage	<ul style="list-style-type: none"> - „on target“
Strategie	<ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzentwicklung der Führungskräfte wird von den Geschäftsleitern unterstützt
HR Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Teils neue, teils keine HR-Manager in den Unternehmen - HR-Projektleiter (aus einem der Unternehmen) mit Leadership-Erfahrung
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> - Künftige FK-Entwicklungsmassnahme soll E+H-Kultur unterstützen
Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> - Projektleiter ist HR-Manager - Zusammenarbeit zwischen den Einheiten ist unüblich
Vertrauen in Qualität	<ul style="list-style-type: none"> - Geschäftsführer haben gute Erfahrungen mit Corporate Programmen gemacht

Tabelle 7: Endress+Hauser: Ausgangslage Roll-out in Indien (Schweizer, 2014, S. 33)

Der Prozess erstreckte sich dabei über viel längere Zeit als im Pilotprojekt in Italien, da Entscheidungsprozesse besonders langwierig verliefen (siehe unten: „Herausforderungen und Lessons learned“). Die Phase „Contract“ konnte im 2. Quartal im Jahr 2013 abgeschlossen werden, also erst etwa ein $\frac{3}{4}$ Jahr nach dem Start. Daraufhin folgte die Phase „Plan“ bis Ende des 4. Quartals 2013. Das Design erstreckte sich über das 1. und 2. Quartal 2014, „Implement“ wurde im Quartal 3 und 4 im Jahr 2014 angegangen, worauf die abschliessende Phase „Evaluate“ folgte.

Das Vorgehen nahm dabei ähnlich wie in Italien u.a. folgende Schritte auf (Schweizer, 2014, S. 35):

- Ausgangslage klären
- Projektteam in Indien aufsetzen
- Rollen Corporate und lokal definieren

- Kommunikations- und Entscheidungsprozesse etablieren
- Budget- und Ressourcen festlegen
- Projektzeitrahmen und Milestones definieren
- Übergang von Projekt in Prozess vorbereiten

Angepasster Prozess zur Trainerauswahl

Um den Lessons learned aus dem Pilotprojekt in Italien gerecht zu werden, wurde nun **lokaler Prozess zur Trainerauswahl von Corporate definiert** und lokal umgesetzt.

Dafür wurde das Kompetenzprofil hier ausdifferenzierter als das in Italien verwendet und im Prozess konsequent eingesetzt. Die Ausdifferenzierung wurde anhand der Angaben von Corporate lokal durchgeführt. Somit wurden klare Kriterien (z.B. Ergebnisorientierung, fachliches Wissen, Kundenfokus, Personalentwicklung u.a.) und Interviewfragen für Trainer festgelegt. Diese Präzisierung gelang vor allem auch, da der HR-Leitende diese sowie das gesamte Roll-out sehr gewissenhaft vorantrieb. So wurden z.B. Entscheidungsmatrizen und ein Punktesystem (Vergabe von Punkten für die Erfüllung der Kriterien) entwickelt, die die Auswahl erleichtern sollten und nachvollziehbar machten. Diese Ausdifferenzierungen als Vorgabe von Corporate für weitere Roll-outs genauso zu übernehmen, wird allerdings nicht für sinnvoll gehalten, um weiterhin eine gewisse lokale Flexibilität zu ermöglichen. Zudem wurde ein lokales Interview- und Entscheidungskomitee von sieben Personen wurde bestimmt, welches zunächst anhand der Selektionskriterien mehrere mögliche Trainer sammelte und dann eine engere Auswahl von Kandidaten traf.

Zwei der Trainerkandidaten nahmen daraufhin an einer zweiten Runde in einer Videokonferenz teil, zusammen mit dem Komitee und Verantwortlichen aus dem Bereich Corporate Learning. Die Vorstellung der zwei ausgewählten Trainerkandidaten in der Interview-Runde 2 wurde hier per Videokonferenz durchgeführt, um Personen vom Corporate-Bereich integrieren zu können. Dabei waren ausserdem die HR-Verantwortlichen und die Geschäftsführer.

In Indien konnte mit dieser Ausdifferenzierung des Kompetenzprofils das Buy-in aller Parteien gewährleistet werden. Dennoch wurde sie im Prozess auch kontrovers disku-

tiert, da verschiedene Parteien unterschiedliche Präferenzen bzgl. der Trainerkandidaten hatten. Die Verantwortlichen aus dem Corporate-Bereich gaben nach dem Interview per Videokonferenz ihre Empfehlung ab und sprachen sich damit für einen der vorausgewählten Trainer aus. Dies vereinfachte die lokale Entscheidung und dieser wurde eingestellt.

Herausforderungen und Lessons learned

Die grössten Herausforderungen, die sich in diesem Roll-out in Indien ergaben, waren diese:

- **Verfügbarkeit der Trainer:**

Dieser Punkt stellte nicht nur für das Roll-out in Italien, sondern auch für das in Indien eine Herausforderung bzgl. beider Trainingstermine dar. Für das erste Corporate-Training sind daher die Corporate-Trainer nach Indien geflogen, um das Training für den indischen Trainer vor Ort durchzuführen. Den zweiten Teil konnte er in einem globalen Training in den USA besuchen. Damit wurden zwar kreative Lösungen für Verfügbarkeitsprobleme gesucht und gefunden, aber die Qualität durch globale Trainings beibehalten.

- **Knappe Ressourcen:**

Der Headcount war in Indien beschränkt, da hauptsächlich der Projektleiter hier die Umsetzung vorantrieb. Dieser war relativ neu in der Organisation und hatte neben diesem umfangreichen Projekt weitere zu bearbeiten.

- **Geografische Distanz und Zusammenarbeit im Projektteam:**

Die Distanz zwischen den Unternehmen in Indien führte bspw. zu Herausforderungen bei Terminfindungen. Persönliche Besprechungen waren mit Reisen innerhalb des Landes verbunden, z.B. zwischen den Standorten, was die Treffen ebenso erschwerte.

- **Mangelnder Top-Down-Support und langwierige Entscheidungsprozesse (u.a. Trainerauswahl):**

Der Top-Down-Support war hier nicht vorhanden, weil die lokalen Geschäftsführer unterschiedliche Ansprechpartner bei Corporate sowie insgesamt in der Firmenstruktur hatten. Z.T. hatten diese wiederum Vorgesetzte als Länderverantwortliche in den deutschen Unternehmen sowie bei Corporate, so dass es kein gemeinsames Commitment zur Umsetzung des M4 in Indien gab. Dies hätte die Prozesse beschleunigt. Der mangelnde Top-Down-Support der Geschäftsleitungen führte dazu, dass Entscheidungsprozesse sehr langwierig verliefen, bspw. dauerte die Einigung sehr lange bzgl. der grundsätzlichen Zustimmung zum Roll-out, Verfügbarmachen des Budgets, Bestimmung der Verantwortlichen der einzelnen Unternehmen.

- **Unterstützung der Geschäftsleitung und des lokalen HR-Managers:**

Dies wurde in Indien besser als in Italien umgesetzt, da die Geschäftsleitungen direkt in die Prozesse involviert waren und die Prozesse vorangetrieben haben. Diese Einbeziehung wurde auf Wunsch von Corporate durch die lokale HR-Verantwortliche initiiert. Dazu setzte dies Corporate mit allen vier Unternehmen gemeinsam um. Sie waren dann auch motiviert für die gemeinsame Gestaltung und das Treffen von Entscheidungen. Zusätzlich zum Train-the-Trainer führte der Corporate-Bereich einen Workshop mit den Geschäftsleitungen zu den Themen des M4 durch. Damit sollte ihnen ein Überblick über die inhaltlichen Hauptaussagen und -lernziele des Trainings gegeben werden. Anschauliche Übungsbeispiele wurden eingebracht, damit sie diese selbst erleben und verstehen können. So können sie anschliessend die Teilnehmenden in der Umsetzung fördern und das Leben des Gelernten einfordern. Dies wurde sehr positiv aufgenommen. Trotzdem wurde nun betont, dass eine einmalige Durchführung nicht ausreicht, sondern ein fortführender Prozess sinnvoll wäre, in dem die Teilnehmenden und Beteiligten immer wieder neu sensibilisiert und erinnert werden. Es wurde dabei deutlich, dass die gesamte Führungsmannschaft auf allen Ebenen einbezogen werden muss, wenn Organisationsentwicklung das Ziel sein soll. Dabei kann das M4 einen Baustein im Gesamtgebilde abbilden.

In Indien sind die Unternehmen nun mit ihrer Führungskultur „gut unterwegs“ und der HR-Leiter ist sehr engagiert. Bspw. betreibt er Marketing, indem Videos von ehemaligen

Teilnehmenden produziert werden, die den Mehrwert für diese aufzeigen. Damit kann erneut Aufmerksamkeit bei der Geschäftsleitung generiert werden. Diese kontinuierliche „Pfleger“ wird als bedeutsam gesehen und es braucht Personen, die sich engagieren, um innerhalb des (gegebenen) kulturellen Rahmens und dem Umfeld (bspw. dem Geschäftsführer) das Thema aktiv weiter vorantreibt. Der Corporate-Bereich kann hierbei unterstützen, aber keine Vorgaben geben (z.B. „was ist zu tun?“), da die Abstimmung auf die lokalen Bedingungen erfolgskritisch ist.

3.3.5 Fazit

Die beiden Roll-outs des M4-Programms haben neben den einzelnen „Lessons learned“, die bereits beschrieben wurden, auch übergreifende Erfahrungen zur Skalierbarkeit und Regionalisierung mit sich gebracht. Ein regionaler Roll-out des global konzipierten Programms kann demnach nicht überall als sinnvoll oder sogar möglich erachtet werden.

Zentrale Entscheidungskriterien sind hierbei:

- Anzahl und Grösse der Unternehmen in der Region
- Sprache
- Strategische Bedeutung der Führungskräfteentwicklung
- Verfügbare Ressourcen

Bei Endress+Hauser wurde für solche Regionen, in denen ein regionaler Roll-out nicht für sinnvoll befunden wird, eine „on demand“ Version des Corporate Programms als Alternative eingeführt. Dies wird als gemeinsame Initiative von regionalen Einheiten umgesetzt, wobei die Durchführungsverantwortung weiterhin lokal verankert bleibt.

Weitestgehend ist diese Version bereits regional in Asia-Pacific und in Nordamerika etabliert. Hierfür werden globale Corporate Trainer eingesetzt, die ein bis zwei „on de-

mand“-Programme pro Jahr durchführen. Die regionalen Trainingsverantwortlichen begleiten das Training dann vor Ort: Sie initiieren es und übernehmen die Koordination mit den beteiligten Unternehmen bzw. Personen vor Ort.

Global wird zudem die Qualitätssicherung vorgenommen. Grundgelegt werden Qualitätskriterien, die aus einer Organisations-Checkliste hervorgehen (siehe Tabelle 8). Diese wird von Corporate-HR zur Verfügung gestellt (mit Vorlagen zu Aktivitäten in den Phasen Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung).

Qualitätskriterien	Inhalte
Trainer	<ul style="list-style-type: none"> - Auswahl: z.B. Erfahrung, Approach, Motivation, Cultural-Fit, Internationale Erfahrung, Fähigkeit & Wille bestehendes Konzept umzusetzen - Onboarding: Train-the-trainer, Material, Feedback - Ongoing: Feedback und aktives “Managen” durch HR
Teilnehmer	<ul style="list-style-type: none"> - Position - Erfahrung - Motivation
Planung & Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - Frühe Festlegung des Trainingszeitpunktes - Kommunikation des Trainings (an Anspruchsgruppen: z.B. Teilnehmende, Vorgesetzte) - Information der Vorgesetzten über das Programm und ihre Rolle im Lernprozess
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> - Raum & Setting - Technik, Trainer - HR-Präsenz
Trainingsmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> - Inhalte auf den lokalen “Fit” überprüfen - Vorlagen erstellen - Übersetzung
Lernerfolg	<ul style="list-style-type: none"> - Vor- und Nachbereitung Teilnehmender - Follow-up Aktivitäten - Unterstützung Management

Trainingsmanagement-Prozess	<ul style="list-style-type: none"> - Anleitungen - Support & Kontrolle
------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabelle 8: Qualitätssicherung und -kriterien (Schweizer, 2014, S. 45)

Vor allem die Qualität bzgl. der Trainer, des Lernerfolgs und des Trainingsmanagement-Prozesses werden derzeit als weiter ausbaufähig erkannt und erhalten daher einen verstärkten Fokus zur Weiterentwicklung. Die übrigen Kriterien können bereits als erreicht eingestuft werden.

Abschliessend können in vier Dimensionen übergreifende Lessons learned aus den beiden Roll-outs in Italien und Indien abgeleitet und festgehalten werden:

- **Multiplizierbarkeit:**

Bereits im Programmdesign ist auf die Reproduzierbarkeit zu achten. Ebenso ist die gute Trainerauswahl erfolgsentscheidend.

- **Qualitätsmanagement:**

Qualitätskriterien sollten auf verschiedenen Ebenen ansetzen. Die Erfolgsmessung fokussiert auf Nachhaltigkeit. „Muss“-Kriterien sollten gezielt festgelegt werden, um mit dem Spannungsfeld Standardisierung vs. Flexibilität umgehen zu können – was wird also global vorgegeben, was darf/sollte lokal angepasst werden (Beispiele: Modelle dürfen nicht geändert werden, der Zeitplan sollte beibehalten werden, die Unterlagen sind zu verwenden)?

- **Projektmanagement:**

Die Projektverantwortung ist lokal zu verankern. Der kontinuierliche Fortschritt ist durch Deadlines und Abstimmungen zu sichern.

- **Stakeholdermanagement:**

Top-down-Unterstützung ist für eine nachhaltige Umsetzung bedeutend, ebenso wie die HR-Führungskompetenz für das Projekt und zur Sicherstellung des Prozesses.

3.4 Literatur

Endress+Hauser Gruppe (Hrsg.). (2015a). *Geschäftsbericht. Erfolg und Nachhaltigkeit. Das Geschäftsjahr 2014*. Verfügbar unter https://portal.endress.com/wa001/dla/5000995/4546/000/00/D_GB_CH_15_Gesch%C3%A4ftsbericht_2014_ES.pdf

Endress+Hauser Gruppe (Hrsg.). (2015b). *Endress+Hauser*. Zugriff am 24.08.2015. Verfügbar unter <http://www.endress.com/>

Schweizer, K. (2014, September). *Globaler Roll-out von "M4 Leading People & Teams"*. scil-Seminar Go Global: Bildungsmanagement international ausrichten, St.Gallen. Verfügbar unter https://portal.endress.com/wa001/dla/5000995/4546/000/00/D_GB_CH_15_Gesch%C3%A4ftsbericht_2014_ES.pdf

4. Kompetenzentwicklung: Ein Lerntypenansatz im Fallbeispiel Credit Suisse AG

4.1 Einführung

Die Credit Suisse AG ist eines der grössten global tätigen Finanzdienstleistungsunternehmen mit 550 Standorten weltweit. Sie ist in über 150 Ländern aktiv, die in vier Regionen eingeteilt werden können:

- Schweiz,
- EMEA (Europa, naher Osten, Afrika),
- Nord- und Südamerika (Americas),
- APAC (Asien-Pazifik).

Etwa 46'000 interne Mitarbeitende und 15'000 externe Kooperationspartner, mit denen die Bank eng zusammenarbeitet, ergeben ca. 61'000 Mitarbeitende, für die das globale Bildungsmanagement zuständig ist. Damit wird deutlich, dass die externen Kooperationspartner als Zielgruppe einzubeziehen sind, was auch auf das spezifische Feld und den Anforderungen der Bankenbranche zurückzuführen ist. So verlangen die Regulatorien – die Aufsichtsbehörden der Banken – seit kurzer Zeit, dass die Banken die Verantwortung dafür tragen, dass alle in die Dienstleistungsprozesse involvierten Mitarbeitenden mit den regulatorischen Vorschriften vertraut sind. Das bringt die Schwierigkeit der Sicherstellung durch die Credit Suisse mit sich, dass Mitarbeitende anderer Unternehmen, von denen die Bank Leistungen bezieht, genauso wie die internen Mitarbeitenden entsprechend weitergebildet werden, auch wenn dafür aus rechtlicher Sicht deren Arbeitgeber zuständig ist. Das bedeutet, dass die Credit Suisse diesen Kooperationspartnern die eigenen obligatorischen Lernangebote zur Verfügung stellen kann (z.B.

e-Learning-Angebote), diese jedoch für die tatsächliche Nutzung und Durchführung selbst zuständig sind.

Mit dem Hauptsitz in Zürich verfolgt die Credit Suisse weiterhin ein starkes Schweizer Geschäft, ist aber ebenso in Europa, Asien und dem mittleren Osten sehr erfolgreich. In den USA verfügt sie über einen kleinen Kundenstamm.

4.2 Strukturelle Verankerung und Ziele des Bildungsmanagements

Die Weiterbildungslandschaft der Credit Suisse ist auf die Bedürfnisse der Divisionen ausgerichtet. Das heisst, der Frontbereich Private Banking konzentriert sich auf Beratungs- und Verkaufskompetenzen, während die IT Division das Schwergewicht auf technische Ausbildung setzt. Da die Divisionen in der Bank global verteilt arbeiten und viele Stellen in den letzten Jahren von New York, London und Zürich nach Wrocław und Pune ausgelagert wurden, müssen in der Ausbildung auch diese neuen Zentren mit vielen Mitarbeitenden (über 15'000; Stand Mitte 2015) berücksichtigt werden.

Demnach wird das Design von Programmen und Bildungsangeboten zentral vorgenommen, die „Lieferung“ erfolgt kulturell angepasst in den verschiedenen Regionen: „das Programm ist das gleiche, aber z.B. vom Ablauf in Indien etwas anders als es in Deutschland ist“ (Interview mit M. Simon, 05.08.2014).

Durch verschiedene Bedarfe und Anforderungen der Standorte ergeben sich unterschiedliche Zielsetzungen für Bildungsangebote in den verschiedenen Regionen:

- **COEs:**

Hier sind viele Inder und Polen angestellt, die zuvor wenige Berührungen mit Banken hatten, d.h. oberstes Ziel muss zunächst das Verstehen der Funktionsweise einer Bank sein.

- **Schweiz und Amerika:**

Die Kundenberater sind hier direkt „an der Front“, so dass diese unbedingt mit regulatorischen Vorschriften vertraut sein müssen und in der Beratung und dem Verkauf „keine Fehler“ machen dürfen.

- **Backoffices und Shared Services (SHS):**

In diesen Bereichen ist die Fachausbildung zentral. Die Mitarbeitenden müssen die Aufgaben und Prozesse verstehen. Ebenso wichtige Themen sind Change Management und Business Re-Engineering.

Den global ausgerichteten Bereich „Talent Development Shared Services“ mit ca. 45 Mitarbeitenden verantwortet Markus Simon. Zusammen mit zwei weiteren Bereichen zum Talent Development für Front-Mitarbeitende stellt dies die divisionalen Ausbildungsbereiche in der Credit Suisse dar. Diese drei Bereiche sind untereinander stark vernetzt. Neben der zentralisierten Management- und Leadership-Ausbildung sind die Bereiche dem „Talent Acquisition and Development“ untergeordnet, welcher wiederum „Talent, Branding and Centers of Excellence“ unterstellt und direkt dem CEO zugeordnet ist.

Im Bereich Talent Development Shared Services sind vier Ausbildungsteams angesiedelt, für die in jeder Region (Schweiz, England, Singapur, Amerika) ein Direktor vor Ort zuständig ist. Diese sind jeweils zum einen zuständig für bestimmte globale Themen bzw. Key Initiativen (z.B. Legal, Compliance, Audit, Group, Onboarding-Programme,...) sowie zum anderen für die Lieferung aller Programme mit regionaler Managementverantwortung in ihrer Region. Diese Zuständigkeitsstruktur ergibt demnach eine Matrix und folgt dem Motto: „gedacht und entwickelt wird immer zentral, geliefert wird immer regional“. Damit wird eine starke Vernetzung und Zusammenarbeit aller Teammitglieder zum kritischen Erfolgsfaktor.

Das „Governance Modell“ definiert die Abfolge der Abläufe im Bildungsbereich:

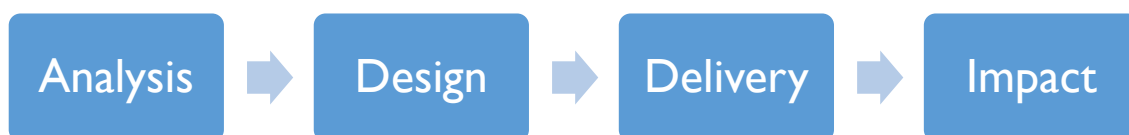


Abbildung 16: Governance Modell der Credit Suisse AG (eigene Darstellung)

Die Abstimmung der Weiterbildungsziele in der Analysephase erfolgt über ein „Global Learning Committee“, an dem Mitarbeitende aus dem SHS-Bereich als Key Account Manager sowie der CEO der Division Finance und Vertreter aus dem jeweiligen Geschäfts-

bereich mitwirken. Diese globale Ausrichtung ermöglicht eine Harmonisierung der Regionen aus einer übergeordneten Perspektive, was auch zu Kosteneinsparungen führt, da bspw. die Entwicklung von konkurrierenden Programmduplikaten vermieden werden kann. In den Global Learning Committees werden „Key Priorities“ abgeleitet, definiert und das verfügbare Budget festgelegt. Sofern die Prioritäten über Kontinuität verfügen, d.h. über längere Zeit als bedeutend eingestuft werden, können bereits entwickelte Programme unter wenigen Design-Anpassungen „laufen gelassen“ werden. Für die einzelnen Bereiche werden dann Massnahmen im Design und für die Auslieferung leicht angepasst.

Für Weiterbildungsmassnahmen in der Credit Suisse wird vieles intern selbst entwickelt, aber auch vieles eingekauft, z.B. zur Produktion oder der Auslieferung, da die eigenen Team-Ressourcen knapp sind. Auch die Trainer sind hauptsächlich externe. Damit geht die Herausforderung einher, Einheitlichkeit und die gewünschte Qualität (z.B. Einbringen der eigenen Unternehmenskultur) auch global sicherzustellen. Allerdings bestehen die Kooperationen mit den ausgewählten Partnern bereits seit mehreren Jahren langfristig, sodass Kontinuität gewährleistet werden kann und sich die Nähe zur eigenen Unternehmenskultur besser entwickeln konnte. Dieses Modell bietet einerseits Flexibilität, andererseits wird es der Unternehmenskultur doch nicht vollumfänglich gerecht.

Letztendlich wurde die vielseitigen Anforderung der kulturspezifischen Anpassungen zur lokalen Durchführung, aber auch der globalen Konzeption der Bildungsmassnahmen in der Credit Suisse als herausfordernd erkannt, sodass sich Markus Simon in einer seiner Arbeiten (Simon, 2008) mit der Analyse kulturspezifischer Besonderheiten beschäftigte und einen Lerntypenansatz entwickelte, der im Folgenden aufgenommen wird. Den Ansatz entwickelte er vor allem auf der Grundlage der Ausgestaltung und Durchführung von e-Learnings. Insgesamt nimmt technologiegestütztes Lernen wie auch mobiles Lernen oder Online-Communities bereits seit einiger Zeit ein bedeutendes Thema im betrieblichen Bildungsmanagement der Credit Suisse ein.

<ul style="list-style-type: none"> - Schriftliche Erklärungen basieren auf Klarheit - Arbeit und Privatleben werden getrennt (Geschäfte sind separiert von persönlicher Kommunikation) 	<ul style="list-style-type: none"> - Startpunkt sind die Beziehungen (führt zu effektiven Arbeitsergebnissen) - Mündliche Erklärungen basieren auf persönlichem Vertrauen und Loyalität - Arbeit und Privatleben werden als diffus verstanden (Soziales und Geschäfte verschwimmen)
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Abbildung 17: Low Context – High Context (Hall, 1989)

In Kulturen, die der Kategorie „Low Context“ zuzuordnen sind, wie Deutschland, die Schweiz oder USA, ist beispielsweise eine klare und explizite Kommunikation wesentlich bedeutender als in „High Context“-Kulturen wie Japan, China oder Mexiko. In diesen erhalten dagegen das Umfeld, die nonverbale Kommunikation sowie Beziehungen einen viel höheren Stellenwert. Die nachfolgende Abbildung stellt eine Einordnung verschiedener Länder aufgrund ihrer kulturellen Ausprägung in diese Kategorisierung dar:

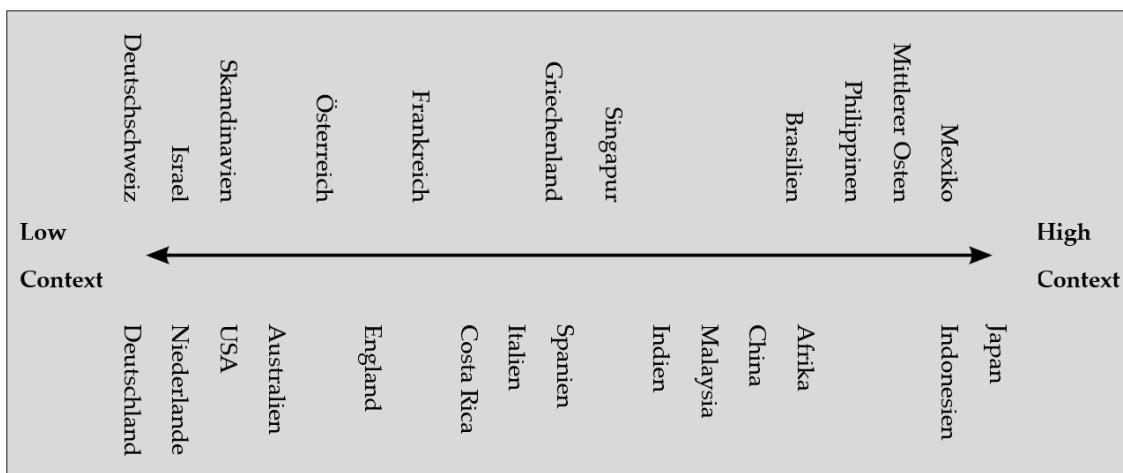


Abbildung 18: Einordnung von Kulturen in das Low Context – High-Context Modell (in Anlehnung an Hall, 1989)

Die Abbildung hebt beispielsweise die ausgeprägte Beziehungskultur in asiatischen Ländern hervor. Das bedeutet wiederum für Bildungsanbieter, dass auch sie eine Beziehung als grundlegendes Element der Zusammenarbeit und dem „Bildungsempfänger“, also den Teilnehmenden, gepflegt werden sollte.

Im Folgenden werden die entwickelten Lerntypen vorgestellt. Dies kann als ein heuristisches Modell verstanden werden, das es einerseits ermöglicht, sie in der praktischen Bildungsarbeit als Orientierungshilfe zu nutzen. Andererseits ist damit auch eine Erfahrungsbasiertheit der Typen innerhalb einer befragten Personengruppe impliziert; d.h. in der Praxis werden diese Unterschiede ggf. weniger stark ausgeprägt erlebt und die eigenen Erfahrungen können davon abweichen. Wie bereits oben erwähnt, ist eine „überspitzte“ Beschreibung bewusst gewählt, damit die Unterschiede markant und deutlich werden – so werden sie nutzbar für die Praxis. Letztendlich können die einzelnen Typen mit eigenen Erfahrungswerten im Organisationskontext oder auch privaten Bereich verbunden, validiert oder kritisch diskutiert werden, um sinnvolle Ansatz- und Umsetzungspunkte für die eigene Praxis finden zu können.

Basierend auf dem Lerntypen-Ansatz (siehe Arbeiten von Markus Simon (2008), werden nachfolgend Empfehlungen für das Design von Bildungsangeboten abgeleitet.

4.3.1 Kulturspezifischer Lerntyp: Schweizer / Deutsche

(Simon, 2008)

Hauptcharakteristiken:



- wollen Theorie und das Basiskonzept verstehen können
- interessieren sich für Details
- sehr diszipliniert
- wollen Wahlmöglichkeiten und schwierige Aufgaben, keine linearen Abläufe
- sind gerne kritisch

Empfehlungen Präsenzunterricht für Schweiz und Deutschland:

Auch hier zählt, wie in Frankreich, der interkulturelle Hintergrund viel. Titel und Abschlüsse beeinflussen den Status massgeblich. Aus- und Weiterbildung werden in einer hierarchischen Struktur gesehen. Das heisst, das übergeordnete Fachwissen des Referenten ist äusserst wichtig. Theorie und Konzepte haben eine hohe Priorität. Darauf aufbauend wollen dann praktische Beispiele oder Beweisführungen eruiert werden. In Mitteleuropa ist der „Denker“ zuhause (auch Frankreich), bspw. kommen viele Philosophen aus Deutschland. Es wird zwar auch gerne debattiert, aber „wenn man gedacht hat, dann macht man“.

Erkenntnisse für e-Learning Angebote aus Studien:

Nutzungsdaten von e-Learning Angeboten in der Credit Suisse (2006-2007):

- „Disziplin der Schweizer“ – höchste Nutzungsrate der e-Learning Angebote (zusammen mit den Asiaten). Hier ist die hohe Durchdringung von Weiterbildungen im Blended Learning Bereich dafür verantwortlich.

Mitarbeiterumfrage zu e-Learning Programmen der Credit Suisse:

- Beurteilen die Programme am kritischsten (zusammen mit dem umliegenden Europa). Kriterien sind hier: Inhalt, Interaktionsmöglichkeit („zu unpersönlich“) und Infrastruktur.
- Vorteile werden v.a. in der Zeitunabhängigkeit und Geschwindigkeit gesehen.
- Sehen e-Learning kritisch als weniger geeignete Form für Weiterbildung am Arbeitsplatz.
- Westschweizer und Tessiner beschwerten sich, wenn Programme nicht in ihrer Muttersprache zur Verfügung stehen (ebenso wie Franzosen).

4.3 2 Kulturspezifischer Lerntyp: Amerikaner, Briten, Investment Banker

(Simon, 2008)



Hauptcharakteristiken:

- diskutieren gerne Fallstudien
- lernen anhand von Beispielen
- haben wenig Zeit, sind ungeduldig
- wenig Disziplin
- haben es gerne, wenn man direkt zur Sache kommt; lieben lineare Abläufe
- Relevanz für den Praxisalltag ist DIE Maxime

Empfehlungen Präsenzunterricht für die USA:

Amerikanische Teilnehmer bevorzugen Lernen auf Basis von konkreten Beispielen und mittels aktiver Beteiligung. Deshalb ist das Arbeiten mit Fallstudien, die durchgearbeitet und diskutiert werden, in den berühmten Business Schools wie Harvard oder Stanford, die wichtigste Lernform. Amerikanische Lerner suchen klare Zielsetzungen und messbare Ergebnisse. Zuviel Theorie macht sie ungeduldig, sie wenden Neues lieber möglichst rasch in der Praxis an. Amerikaner sind die „Macher“.

Erkenntnisse für e-Learning Angebote aus Studien:

- Mitarbeiterumfrage zu e-Learning Programmen der Credit Suisse:
- Americas bewerten die e-Learning Programme am besten.
- Wenige Nachteile der Programme wurden genannt, dafür mehr positive Nennungen (ebenso Asien).
- Lernen in der Pause scheint beliebter zu sein als während der Arbeitszeit (zusammen mit EMEA). Nach Feierabend werden die Programme hier am wenigsten genutzt.
- Unpersönlichkeit der Programme ist hier weniger ein relevantes Kriterium.
- Allgemeine Flexibilität wird als grösster Vorteil gesehen.

- Sehen e-Learning als geeignete Form für Weiterbildung am Arbeitsplatz (dicht hinter den Asiaten).
- Bewerten die Wissensvermittlung durch die Programme besser als die anderen Lerntypen.
- Investmentbanker (weltweit) sind mehr an kurzen, klar strukturierten Lernsequenzen interessiert als Mitarbeitende anderer Unternehmensbereiche.

4.3.3 Kulturspezifischer Lerntyp: Italiener, Franzosen, Spanier, etc.

(Simon, 2008)



Hauptcharakteristiken:

- verfügen über ein überdurchschnittlich hohes Ausbildungsniveau
- diskutieren gerne endlos mit Professoren und Experten
- lernen auf Basis von theoretischen Konzepten
- mittlere Disziplin
- bauen auf Grundlagenwissen auf
- lernen gerne mehr
- finden e-Learning kein gutes Konzept

Empfehlungen Präsenzunterricht für Frankreich:

Franzosen zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine hervorragende Grundausbildung mitbringen. Sie verfügen über eine hohe deduktive Fähigkeit, von der Theorie auf praktisch relevante Aspekte zu schliessen. Sie lieben es, im Unterricht zu debattieren und zu diskutieren und fühlen sich daher z.B. in Geisteswissenschaften wohl. Gerne werden dabei neue Ideen besprochen und entwickelt. Südländer sind dabei weniger „Denker“ mit anschließender Umsetzungsorientierung als Mitteleuropäer.

Erkenntnisse für e-Learning Angebote aus Studien:

- Mitarbeiterumfrage zu e-Learning Programmen der Credit Suisse:
- Beurteilen die Programme am kritischsten (zusammen mit der Schweiz und Deutschen). Kriterien sind hier: Inhalt, Interaktionsmöglichkeit („zu unpersönlich“) und Infrastruktur.
- Die Anzahl derer, die die Programme nach Feierabend durchlaufen haben, liegt hier tendenziell am niedrigsten.
- Lernen in der Pause scheint beliebter zu sein als während der Arbeitszeit (zusammen mit Americas).
- Zeitunabhängigkeit und Geschwindigkeit werden hier als die zentralsten Vorteile gesehen.
- Franzosen beschwerten sich, wenn Programme nicht in ihrer Muttersprache zur Verfügung stehen (ebenso wie Westschweizer und Tessiner).

4.3.4 Kulturspezifischer Lerntyp: Asiaten

(Simon, 2008)



Hauptcharakteristiken:

- "hungrig" auf alles Neue
- sehen Weiterbildung als Möglichkeit um mehr Geld zu verdienen
- sehr diszipliniert
- lernen durch Nachmachen / Kopieren
- lernen von Autoritäten
- Ausbildung muss von Vorgesetzten aktiv unterstützt werden

Empfehlungen Präsenzunterricht für Japan und China:

Sie sind enorm daran interessiert neue Techniken oder Fähigkeiten zu erlernen. Am liebsten tun sie dies in Gruppen. Am einfachsten lernen sie, wenn sie ein Modell erhalten, an welchem sie die Prinzipien erkennen und verstehen lernen können. Entscheidend ist in diesen Kulturen auch, dass das Management vollständig hinter der Ausbildungsaktivität steht, dadurch entsteht für sie Relevanz, da sie das „Gesicht nicht verlieren möchten“. Sie bevorzugen also Theorien, diese aber mit Anwendungsbeispielen. So haben bspw. Japaner vom Auseinandernehmen und Nachbauen deutscher Kameras und Autos gelernt; sie machen diese dann besser.

Erkenntnisse für e-Learning Angebote aus Studien:

Nutzungsdaten von e-Learning Angeboten in der Credit Suisse (2006-2007):

- „Wissensdurst der Asiaten“ – höchste Nutzungsrate der e-Learning Angebote (zusammen mit den Schweizern). Hier werden viele einzelne e-Learning Programme zum Aufbau des notwendigen Wissens konsumiert. Gleichzeitig ist das Angebot an Präsenzunterricht eher klein.

Mitarbeiterumfrage zu e-Learning Programmen der Credit Suisse:

- Asiaten bewerten die Programme besser als die Schweiz und Europa, aber schlechter als die Americas. Sie achten v.a. auf einen unmittelbaren Nutzen. Weitere relevante Kriterien: „schneller Wissenstransfer“, „braucht aber mehr Zeit als Präsenzseminar“, „Lernzeit verlängert sich tendenziell“ (Effizienz).
- Unpersönlichkeit der Programme ist hier ein relevantes Kriterium.
- Zeitunabhängigkeit ist der wichtigste Faktor.
- Wenige Nachteile der Programme wurden genannt, dafür mehr positive Nennungen (ebenso Americas).
- Hier liegt der grösste Anteil derer, die das Programm in der Freizeit durchlaufen haben.
- Allgemeine Flexibilität als grösster Vorteil.
- Sehen e-Learning als geeignete Form für Weiterbildung am Arbeitsplatz.

- Bekunden Mühe, ein e-Learning Programm zu akzeptieren, in welchem v.a. Westeuropäer abgebildet sind.

4.4 Anwendungsbeispiel: Social Learning und Learning Communities

Um exemplarisch aufzuzeigen, wie die vorangegangenen Lerntypen sich in der Praxis wiederfinden können, stellen wir nun ein Beispiel zur globalen Gestaltung und Umsetzung von Learning Communities bei der Credit Suisse vor. Im Fokus stehen dabei die Erfahrungen, welche die Credit Suisse mit den unterschiedlichen Kulturen der Teilnehmenden gemacht hatten. Dabei verfolgen wir nicht den Anspruch, alle Facetten der Lerntypen herauszustellen, sondern vielmehr punktuelle Einblicke geben zu können – genauso wie es in der Praxis eben zum Tragen kommen kann.

In der Credit Suisse werden Learning Communities als einem Lernkonzept folgend verstanden, was sie von Social Communities unterscheidet. Jedoch können beide auf den gleichen Plattformen basieren und gleiche Funktionen vorweisen.

Mit dem Anspruch, informelles Lernen verstärkt fördern zu wollen, wurden in der Credit Suisse Online Communities eingeführt. Zunächst wurden seit dem Jahr 2012 drei Pilotdurchgänge in Anbindung an bestehende Programme gestartet und aus den Erfahrungen Erfolgsfaktoren evaluiert. Daraufhin sollten Learning Communities in der Credit Suisse verankert werden. Da die Programmmanager in ihrer Unterstützungsfunktion in Communities als kritische Schlüsselfaktoren erkannt wurden, sollten diese in einer Schulung zum Einsatz der Communities auf diese neue Rolle vorbereitet werden. Mit diesem Ziel wurde die Schulung „Discover Social Learning“ konzipiert und durchgeführt. Da Online-Communities eine besonders interaktive Lernform darstellen, wurden kulturelle Unterschiede der Teilnehmenden hier verstärkt spürbar – beispielsweise der Frage folgend „wer beteiligt sich besonders in Diskussionen, wer dagegen weniger?“

Im Folgenden wird zunächst das Programm in Kürze beschrieben, woraufhin dann die Erfahrungen mit den kulturellen Verschiedenheiten aufgenommen werden. Mit letzteren werden gleichzeitig einige Implikationen für die Praxis skizziert.

4.4.1 „Discover Social Learning“

„Discover Social Learning“ wurde als 6-wöchiges, reines Online-Programm für die Programmmanager global entwickelt. Jede Woche folgte einem gleichen Ablauf:

- **Montag:**

Live Einführungsveranstaltung via Microsoft Lync. Aufgrund der globalen Ausrichtung konnten nicht alle Teilnehmenden anwesend sein. Als Lösung wurde eine Aufnahme erstellt und als Replay verfügbar gemacht.

- **Mittwoch:**

Webinar oder live Interview mit jeweils einem Community-Experten zum Thema. Hierzu wurde ebenfalls nachträglich ein Replay zur Verfügung gestellt.

- **Freitag:**

ein Newsletter mit einem Rückblick zu den behandelten Themen der Woche wurde an die Teilnehmenden verschickt. Auch angegangene oder noch ausstehende Diskussionen wurden dabei aufgenommen, Links zur Diskussion mitgeschickt und ein Ausblick zur folgenden Woche gegeben. Zudem war ein Reminder für die Einreichung von Assignments enthalten.

- **Assignments:**

Jede Woche erhielten die Teilnehmenden eine Aufgabenstellung, die sie bearbeiten sollten. Die Ergebnisse haben sie in die Online-Community gestellt.

Letztendlich kamen so dynamische Interaktionen zustande; die Teilnehmenden haben begonnen die Inhalte und die Assignments zu kommentieren und zu diskutieren. Zum Teil haben sich sogar selbstgesteuert Interessengruppen zu einzelnen Themen gebildet, die sich zusätzlich persönlich zum Austausch getroffen haben.

4.4.2 Fazit: Erfahrungen in der Credit Suisse AG und Implikationen für die Praxisgestaltung

Persönliche Beziehungen ermöglichen:

Obwohl es die Möglichkeit gab, die Live Sessions im Anschluss als Replay anzuschauen, wurde die persönliche Beziehung in den Live Sessions besonders geschätzt und hervorgehoben. Damit wurde das Gefühl verbunden, eine Ansprechperson zu haben sowie zur Gruppe zu gehören. Zudem hatten die Teilnehmenden darüber die Möglichkeit, sich aktiv und live beteiligen zu können, Fragen zu stellen, die beantwortet wurden. Dies ist sicherlich in „high context“-Kulturen noch stärker ausgeprägt als in „low-Context“-Kulturen.

Einzelpersonen bedacht in den Mittelpunkt rücken:

Im Fallbeispiel mussten die Teilnehmenden der Videoaufnahme zustimmen, damit Live-Sessions auch nachträglich für die Teilnehmenden als Replay verfügbar gemacht werden konnten. Dabei wurden keine einzelnen Personen gefilmt, sondern vielmehr das Geschriebene und die Diskussionen auf dem Bildschirm. Vor allem in Asien stellen sich Personen nicht gerne in den Mittelpunkt. Asiaten haben sich zwar an den Diskussionen beteiligt, aber erst dann, wenn sie merkten, dass andere dies auch machen und ihr Vorgesetzter dies befürwortet. Demnach kann in diesem Fall die Hierarchie und deren Machtstellung beachtet und genutzt werden: Der Vorgesetzte muss hinter der Bildungsmaßnahme stehen und das sollte dieser klar „nach unten“ kommunizieren und die Teilnahme „unterstützen“.

Inhalte und Darstellungen kulturell anpassen:

Inhaltlich wurden keine Anpassungen vorgenommen. Zum einen verlangte das Thema diese Heterogenität nicht, zum anderen wurde das Programm auch global durchgeführt. In der Darstellung wurde die Interkulturalität der Teilnehmenden jedoch in Details berücksichtigt, beispielsweise indem in Bildern überall Personen verschiedener kultureller Herkunft aufgenommen wurde.

Sprache:

Das Programm wurde in englischer Sprache durchgeführt. Zwar kamen in den Live-Sessions dynamische Interaktionen auf, allerdings waren dabei nur wenige Teilnehmende aktiv. Diese geringe Beteiligung wurde auf die Sprache zurückgeführt, welche eine Hemmschwelle für diejenigen darstellt, die sich nicht sicher damit fühlen. Im Fallbeispiel waren die meisten der Teilnehmenden aus der Schweiz. Schweizer halten sich in solchen Situationen eher zurück oder beteiligen sich gar nicht. Vor allem Amerikaner beteiligten sich und diejenigen, die über sichere Sprachkenntnisse verfügen.

Zeitliche Rahmenbedingungen:

Die Live Sessions wurden über die 6 Wochen zeitlich verteilt und unterschiedlich angesetzt, sodass jedes Land die Chance hatte, ein- oder mehrmals an den Live Sessions trotz der Zeitverschiebung teilnehmen zu können.

Readiness der Bereichs-, Organisations- und Branchenkultur beachten:

Nicht nur die Unterschiede der Kulturen, denen die Teilnehmenden zugehörig sind, sind ausschlaggebend. Ebenso sind Kulturen zu beachten, die in sich in einzelnen Bereichen, der Organisation oder auch der Branche etabliert haben. Mit den damit einhergehenden Normen und Wertvorstellungen werden den jeweiligen Lernformen und ihrer Nutzung einen hohen oder geringen Wert beigemessen.

Ein Fall wurde in der Schweiz erlebt, in dem eine Person regelmässig auf der „Wall of Fame“ gelistet wurde, was die besonders engagierten Teilnehmenden auszeichnete. Dies

wurde allerdings kritisch durch den Vorgesetzten beurteilt („hat zu viel Zeit“). Gerade Communities werden häufig noch als Spass anstatt nachhaltiger Lernmöglichkeit verstanden. Damit schaffen Vorgesetzte förderliche oder wie in diesem Fall leider auch hinderliche Rahmenbedingungen.

4.5 Literatur

Hall, E. T. (1989). *Beyond culture* (Anchor Books ed.). New York: Anchor Books.

Schuchmann, D. (05.08.2014). *Globales Bildungsmanagement in der Credit Suisse*. Interview mit M. Simon. Zürich.

Simon, M. (2008). *e-Learning Programme wirkungsvoll global einsetzen*. Diplomarbeit zum Nachdiplomstudium Weiterbildungsmanagement 2006-2008. : Universität Bern.

6. Über scil

Die Arbeit des swiss competence centre for innovations in learning (scil) ist in einer Reihe von Konzept- und Themenräumen zu verorten, die im Folgenden aufgespannt werden.

1. **Bildung | Innovation | Management**

Die Triade von Bildung, Innovation und Management markiert die disziplinäre Verortung von scil. Wir bewegen uns mit unseren Arbeiten in dem durch diese drei Pole aufgespannten Feld, wobei die Schwerpunktsetzung einmal näher am einen oder anderen Pol liegen kann. Am Pol "Bildung" kann es z.B. um Leitbilder für Entwicklung oder orientierende Kompetenzmodelle gehen; am Pol "Innovation" z.B. um Technologie-unterstütztes Lehren und Lernen und am Pol Management z.B. um Prinzipien der Steuerung betrieblicher Bildungsarbeit.

2. **scil research | scil academy | scil consulting**

scil möchte ein anerkannter Partner sowohl für die Orientierung zu Fragestellungen und Herausforderungen im betrieblichen Bildungsmanagement als auch für die praktische Gestaltung von betrieblicher Bildungsarbeit sein. Hier kommen die drei Arbeitsformen von scil zum Tragen: scil research, scil academy und scil consulting. Wissen schafft Wirkung - das ist der Anspruch. Wir legen grossen Wert darauf, dass diese drei Arbeitsformen ineinandergreifen und sich wechselseitig befruchten. Forschungsarbeiten liefern Grundlagen für die Kompetenzentwicklung von Learning Professionals im Rahmen der scil academy ebenso wie für unsere Beratungsarbeit im Rahmen von scil consulting. Erfahrungen aus der Beratungsarbeit fliessen in die Arbeit der academy ein - und umgekehrt. Und schliesslich ergeben sich neue

Forschungsfragen unter anderem auch aus unseren Erfahrungen in den Feldern Beratungsarbeit sowie Entwicklung von Bildungsverantwortlichen (Learning Professionals).

3. Werte - Strategie - Umsetzung

Unsere Tätigkeit behandelt drei unterscheidbare Sinnhorizonte betrieblicher Bildungsarbeit: normativer Orientierung, Strategieentwicklung und operative Umsetzung. Für unsere Arbeit ist es konstitutiv, dass wir diese drei Horizonte immer im Blick halten. Aber auch hier gibt es von Fall zu Fall unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Einmal stehen die normativen Fragen im Vordergrund: Was ist der übergeordnete Auftrag für die (betriebliche) Bildungsarbeit? Geht es um problemorientierte Qualifizierung oder eher um ein allgemeines "Empowerment" von Mitarbeitenden und Führungskräften. Auf einer strategischen Ebene geht es um die Frage, über welche Wege dieser Auftrag und damit verbundene Zielbilder verfolgt werden. Hier geht es um die Gestaltung des Angebotsportfolios, die Fokussierung von Zielgruppen oder die Anpassung des Ertragsmodells. Und schliesslich stehen fallweise auch operative Fragen im Vordergrund - etwa, wenn es um die Konzeption und Umsetzung von Entwicklungsimpulsen und Lerndesigns geht.

4. Gestaltung auf Makro-, Meso- und Mikroebenen

Auf einer Makroebene geht es um die Gestaltung von Bildungsorganisationen bzw. betrieblichen Bildungsbereichen insgesamt. Also beispielsweise darum, wie Rahmenbedingungen erzeugt werden können, die für (formales und informelles) Lernen auf den Ebenen Individuum, Team und Organisation förderlich sind. Auf einer mittleren Ebene stehen zur Fragen Gestaltung und Ausrichtung von einerseits Leistungsprozessen (von der Bedarfsanalyse bis zur Evaluation) und andererseits von umfangreicheren Bildungsprogrammen (z.B. zur Förderung von Fachkarrieren) im Vordergrund. Und auf einer Mikroebene geht es um die Entwicklung bzw. Gestaltung von innovativen und wirksamen Lernumgebungen und Lerndesigns (z.B. zur Entwicklung spezifischer digitaler Kompetenzen bei den Mitarbeitenden).

5. Erneuerung und Optimierung

(Betriebliche) Bildungsarbeit steht immer auch im Spannungsfeld von Erneuerung einerseits und Optimierung andererseits. Neue Zielsetzungen, neue Zielgruppen und veränderte Rahmenbedingungen erfordern immer wieder auch Erneuerung im Hinblick

auf die Ausrichtung, das Angebotsportfolio und die Leistungsprozesse. Auf der anderen Seite werden immer wieder Forderungen bezüglich der Optimierung an die Bildungsverantwortlichen herangetragen. Optimierungserfordernisse können sich auf verschiedene Qualitätsaspekte beziehen, beispielsweise eine strategiekonforme Ausrichtung des Angebotsportfolios, auf die Effektivität von Angeboten (z.B. Transferwirksamkeit) oder auch auf die Effizienz der erbrachten Dienstleistungen (z.B. Kostenstrukturen).

6. Formales und informelles Lernen

(Betriebliche) Bildungsarbeit bewegt sich auch in einem Spannungsfeld von formal organisierten Entwicklungsaktivitäten einerseits und informellem Lernen andererseits. Formal organisierte Entwicklungsaktivitäten wie z.B. Entwicklungsprogramme für Fachexperten werden von Bildungsverantwortlichen gestaltet und auch wesentlich mitverantwortet. Am anderen Ende des Spektrums sind informelle, selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lern- und Entwicklungsaktivitäten auszumachen. Hier nehmen Bildungsverantwortliche eher eine unterstützende Rolle ein - beispielsweise bei der Mitgestaltung von (betrieblichen) Rahmenbedingungen für die Beteiligung an (organisationsübergreifenden) Netzwerken und Communities oder bei der Förderung von Selbstlernkompetenzen bzw. Fertigkeiten im persönlichen Wissensmanagement.

... es geht immer weiter...

Die skizzierten Konzept- und Themenräume repräsentieren Dauerherausforderungen - für uns bei scil ebenso wie für unsere Partner. Ein Endpunkt wird nie erreicht sein, die Arbeit geht immer weiter. Wirksame Entwicklungsarbeit erfordert ganzheitliches Denken, Kompetenz und engagiertes sowie kooperatives Arbeiten. scil verfolgt daher mittelfristig stabile Bindungen und Kooperationen - sowohl im Rahmen der Ausbildung (Zertifikats- und Diplomprogramm der scil academy), als auch im Rahmen von Forschungsk Kooperationen (scil research) sowie im Rahmen der Beratungsarbeit (scil consulting).

7. Bisher erschienene scil Arbeitsberichte

(Online abrufbar unter: <http://www.scil.unisg.ch/de/scil+vortraege+publikationen/arbeitsberichte>)

scil Arbeitsbericht 25

Fandel-Meyer, T. & Meier, C. (2016). *Führungskräfteentwicklung mit Zukunft*. Trends, Herausforderungen & Gestaltungsmöglichkeiten – ein Praxisbericht für FührungskräfteentwicklerInnen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 24

Seufert, S., Fandel-Meyer, T., Meier, C., Diesner, I., Fäckeler, S. & Raatz S. (2013). *Informelles Lernen als Führungsaufgabe*. Problemstellung, explorative Fallstudien und Rahmenkonzept. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 23

Meier, C. & Seufert, S. (2012). *Learning Value Management*. Bestimmung und Überprüfung des Wertbeitrags von Bildungsarbeit: Rahmenmodell, Instrumente und Verfahren, Beispiele. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 22

Fandel-Meyer, T. & Seufert, S. (Hrsg.). (2010). *Veränderungsprozesse im Bildungsmanagement gestalten*. Vorgehensmethodik und Praxisbeispiele. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 21

Brahm, T. & Seufert, S. (Hrsg.). (2009). *Kompetenzentwicklung mit Web 2.0*. Good Practices aus Unternehmen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 20

Dillenbourg, P., Hong, F. & Brahm, T. (2009). *The ManyScripts Pedagogical Handbook*. How to build scripts for collaborative learning? St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 19

Seufert, S., Hasanbegovic, J. & Euler, D. (2008). *Next Generation Leadership*. Die neue Rolle der Führungskraft in nachhaltigen Lernkulturen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 18

Brahm, T. (Hrsg.). (2008). *The Changing Face of Learning in Higher Education Institutions*. Paper Proceedings of the 3rd International scil Congress 2008. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 17

Brahm, T. & Seufert, S. (2008). *Demographischer Wandel als Herausforderung für Personalentwicklung und Bildungsmanagement in Unternehmen*. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 16

Diesner, I., Seufert, S. & Euler, D. (2008). *Trendstudie 2008*. Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 15

Seufert, S. (2007). *scil Benchmarkstudie II*. Ergebnisse der Fallstudien zu transferorientiertem Bildungsmanagement. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 14

Hasanbegovic, J. & Seufert, S. (2007). *scil Benchmarkstudie I*. Zentrale Ergebnisse der Studie zu transferorientiertem Bildungsmanagement. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 13

Brahm, T. & Seufert, S. (2007). *"Ne(x)t Generation Learning": E-Assessment und e-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?* Themenreihe II zur Workshop-Serie. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 12

Seufert, S. & Brahm, T. (2007). *"Ne(x)t Generation Learning": Wikis, Blogs, Mediacasts & Co. - Social Software und Personal Broadcasting auf der Spur*. Themenreihe I zur Workshop-Serie. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 11

Seufert, S., Hasanbegovic, J. & Euler, D. (2007). *Mehrwert für das Bildungsmanagement durch nachhaltige Lernkulturen*. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 10

Schönwald, I., Euler, D., Hasanbegovic, J. & Seufert, S. (2006). *Evaluation eines Lernszenarios für eLearning Change Agents an Hochschulen*. Evaluationsdesign und -ergebnisse. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 9

Diesner, I., Seufert, S. & Euler, D. (2006). *scil -Trendstudie – Herausforderungen für das Bildungsmanagement*. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 8

Schönwald, I., Euler, D., Angehrn, A. A. & Seufert, S. (2006). *EduChallenge – Learning Scenarios. Designing and Evaluating Learning Scenarios with a Team-Based Simulation on Change Management*. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 7

Angehrn, A. A., Schönwald, I., Euler, D. & Seufert, S. (2005). *Behind EduChallenge. An Overview of Models Underlying the Dynamics of a Simulation on Change Management in Higher Education*. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 6

Kerres, M., Euler, D., Seufert, S., Hasanbegovic, J. & Voss, B. (2005). *Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule*. Ergebnisse einer explorativen Studie zu Massnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 5

Seufert, S. & Euler, D. (2005). *Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen*. Kapitel 4 unter Mitarbeit von Dietmar Albrecht und Bernd Mentzel: Volkswagen Coaching GmbH. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 4

Seufert, S. & Euler, D. (2005). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen*. Fallstudien zu Implementierungsstrategien von eLearning als Innovationen an Hochschulen. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 3

Schönwald, I., Seufert, S. & Euler, D. (2004). *Supportstrukturen zur Förderung einer innovativen eLearning-Organisation an Hochschulen*. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 2

Seufert, S. & Euler, D. (2004). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen – Ergebnisse einer Delphi-Studie*. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 1

Seufert, S. & Euler, D. (2003). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen*. St.Gallen: scil, Universität St.Gallen.

swiss competence centre for innovations in learning (scil)

Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP)

Universität St.Gallen

Dufourstrasse 40a

CH-9000 St.Gallen

+41 71 224 3155

scil-info@unisg.ch

www.scil.ch

